INTERNATIONALE
ZEITSCHRIFT FÜR

INDIVIDUAL PSYCHOLOGIE

ARBEITEN AUS DEM GEBIETE DER PSYCHOTHERAPIE, PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

DR. ALFRED ADLER

PROFESSOR AM LONG ISLAND MEDICAL COLLEGE, NEW YORK

13. JAHRGANG, NR. 4 / OKT. / DEZ. 1935

REDAKTION U. ADMINISTRATION:
WIEN VI., JOANELLIGASSE 6

VERLAG VON MORITZ PERLES, WIEN

STÄNDIGE MITARBEITER: DR. J. CARRUTHERS YOUNG, M. C., M. D., M. S. (LONDON), DOZENT STEFAN v. MADAY (BUDAPEST), DR. D. G. CAMPBELL (CHICAGO), PROF. DR. A. R. RADCLIFFE-BROWNE (CHICAGO), DR. P. H. RONGE (UTRECHT), DR. OLIVER BRACHFELD (BARCELONA), PROF. EYÜP HAMDI BEY (ÖDEMIS), DR. DEMETRIOS MORAITIS (ATHEN), PROF. FELIX ASNAOUROW (ARGENTINIEN), DR. ARTHUR HOLUB (WIEN), DR. RUDOLF DREIKURS (WIEN), DR. LYDIA SICHER (WIEN), FERDINAND BIRNBAUM (WIEN), DR. ERWIN O. KRAUSZ (WIEN), DR. FRANZ PLEWA (WIEN) u. a.

SCHRIFTLEITER: DR. LADISLAUS ZILAHI, WIEN, VI., JOANELLIGASSE 6

Wir bitten unsere Leser, die Zeitschrift in ihrem Bekanntenkreise zum Abonnement zu empfehlen und bei Werbung von neuen Lesern mitzuwirken, bzw. unsere Propaganda durch die Angabe von Adressen zu unterstützen, an die wir bereitwilligst Probehefte versenden.

Die den *redaktionellen Teil* der Zeitschrift betreffenden Mitteilungen und Manuskripte sind an den *verantwortlichen Schriftleiter: Dr. Lad. Zilahi, Wien, VI., Joanelligasse 6,* zu senden.

Alle Rechte, auch die der Übersetzung oder teilweisen Wiedergabe der in dieser Zeitschrift veröffentlichten Arbeiten, *vorbehalten.*

Der 13. Jahrgang der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie", 1935. erscheint vierteljährlich in einem Gesamtumfange von 260 Druckseiten (in Großoktavformat). In den nachstehenden Bezugspreisen ist das Porto inbegriffen:

		im Jahresabonnement:	Einzelheft:
Österreich	Schilling	13.—	4.—
Deutschland	Reichsmark	7.50	2.50
England	s	11/—	3/—
U. S. A.	Dollar	4.—	1.25
Frankreich	Francs	50.—	15.—
Italien	Lire	35.—	10.—
Spanien	Pesetas	25.—	7.50
Schweiz	Franken	10.—	3.—
Holland	Gulden	5.—	1.50
Belgien	Belga	12.50	4.—
Dänemark	Kronen	13.—	4.—
Schweden	Kronen	11.—	3.50
Norwegen	Kronen	11.—	3.50
Polen	Zloty	15.—	4.50
Tschechoslowakei	Kč	70.—	22.—
Ungarn	Pengö	12.—	4.—
Jugoslawien	Dinare	150.—	45.—
Rumänien	Lei	350.—	100.—
Übriges Ausland	Schweizer Franken	10.—	3.—

Überweisung in *Österreich* durch die österr. Postsparkassa (Kontonummer: A 198.971) oder mittels Postanweisung, im *Auslande* mittels Bankschecks an die *Administration der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie", Wien, VI., Joanelligasse 6.* Alle die Administration der Zeitschrift betreffenden Wünsche und Mitteilungen sind an diese Adresse zu richten.

Auslieferung für den Buchhandel: Verlag Moritz Perles, Wien, I., Seilergasse 4.

XIII. JAHRGANG 1935 / HEFT 4

INHALT:

Seite

Prof. Dr. ALFRED ADLER: Die Vorbeugung der Delinquenz 197
Dr. med. MARGRET HILFERDING-HÖNIGSBERG: Individualpsychologische Gedankengänge eines Kinderarztes 206
Dr. OLIVER BRACHFELD: Zwei Beiträge zur Individualpsychologie 213
*****: Krankheit als geistiger Antrieb 215**
REGINE SEIDLER: Die Entwicklung der individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen in Wien 217
Dr. WALTHER SCHUSTER: Pädagogische Kontakttypen 221
ALFRED BRÄUER: Rembrandt, vom Standpunkt der Individualpsychologie aus gesehen 245
BUCHBESPRECHUNGEN 256
CHRONIK: Nachrichten und kleine Mitteilungen 258

INTERNATIONAL PSYCHOANALYTIC UNIVERSITY BERLIN

Mitteilungen der Administration der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie".

Der 14. Jahrgang der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie", 1936, erscheint vierteljährlich in einem Gesamtumfange von 260 Druckseiten (in Großoktavformat). In den nachstehenden **Bezugspreisen** ist das Porto inbegriffen:

		im Jahresabonnement:	Einzelheft:
Österreich	Schilling	13.—	4.—
Deutschland	Reichsmark	7.50	2.50
England	s	11/—	3/—
U. S. A.	Dollar	4.—	1.25
Frankreich	Francs	50.—	15.—
Italien	Lire	35.—	10.—
Spanien	Pesetas	25.—	7.50
Schweiz	Franken	10.—	3.—
Holland	Gulden	5.—	1.50
Belgien	Belga	12.50	4.—
Dänemark	Kronen	13.—	4.—
Schweden	Kronen	11.—	3.50
Norwegen	Kronen	11.—	3.50
Polen	Zloty	15.—	4.50
Tschechoslowakei	Kč	70.—	22.—
Ungarn	Pengö	12.—	4.—
Jugoslawien	Dinare	150.—	45.—
Rumänien	Lei	350.—	100.—
Übriges Ausland	Schweizer Franken	10.—	3.—

Wir bitten **alle Freunde der Individualpsychologie,** die Zeitschrift durch eigenes Abonnement sowie durch Werbung neuer Abonnenten zu unterstützen und **die Abonnementbeträge** mit Angabe ihrer genauen Adresse — in **Österreich** durch die österr. Postsparkassa (Kontonummer: A 198.971) oder mittels Postanweisung, im **Auslande** mittels Postanweisung — **umgehend zu überweisen** an die

Administration der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie", Wien VI., Joanelligasse 6.

F. BERGER, HORN.

An die Freunde der Individualpsychologie!

Unsere **„Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie“** beginnt mit dem bevorstehenden Januar-März-Heft 1936 ihren **14. Jahrgang.**

Nie hat sich die Notwendigkeit unserer Wissenschaft zum Wohle der Allgemeinheit größer gezeigt als in der heutigen Zeit, obwohl die gegenwärtigen Zustände vielfach geeignet erscheinen, die Verbreitung der für die Zukunft so wichtigen individualpsychologischen Lehren zu hindern. Dadurch wäre aber die Entwicklung der Familien- und Schulerziehung, die Prophylaxe und Heilung von Neurosen und Psychoneurosen, die Einschränkung der Kriminalität und der Süchtigkeit aufgehalten; desgleichen auch das friedliche Zusammenwirken der Nationen, das durch die Lehren der Individualpsychologie eine starke Stütze erhält. Es liegt daher gerade jetzt im Interesse der Allgemeinheit, als auch der zahlreichen Anhänger der Individualpsychologie, nach Kräften für die Verbreitung unserer Zeitschrift zu sorgen.

Wir erwarten von unseren Freunden, und zwar nicht nur von den Ärzten und Psychologen, sondern auch von den Lehrern und Eltern, daß sie die individualpsychologischen Lehren nicht nur verstehen, sondern sie auch zum Ausdruck bringen. In erster Reihe erwarten wir das von den Lesern unserer Zeitschrift.

Wir erwarten von unseren Freunden im In- und Auslande, daß sie durch **aktive, tatkräftige Unterstützung unserer Zeitschrift** eine starke Verbreitung derselben und unserer Anschauungen durchsetzen. Sie mögen die Zeitschrift nicht nur lesen, sondern auch weitergeben.

Die individualpsychologische Bewegung muß ihre alte Kraft gerade jetzt bewähren, indem sie ein künstliches Zurückschrauben ihres Einflusses auf die günstige Entwicklung unserer und der nächsten Generation verhindert.

New York City, November 1935.

Mit freundschaftlichen Grüßen

im Namen der Individualpsychologie:

DR. ALFRED ADLER.

Die Vorbeugung der Delinquenz.

Von Prof. Dr. ALFRED ADLER (New York).

Der Titel dieser Arbeit kann in zweierlei Richtungen aufgefaßt werden, Einrichtungen zu treffen, daß irgendwelche verbrecherische Handlungen nicht begangen werden oder daß ihre Zahl vermindert wird. Was die sozialen Einrichtungen betrifft, kann man in der Tat sagen, daß bei dem gegenwärtigen Stand unserer Kultur der Entwicklung des Einzelnen unter Umständen Schwierigkeiten entgegentreten können, denen der eine oder der andere sozial nicht gewachsen ist. Es wäre also von einer Belastung Einzelner zu sprechen, unter der sie zusammenbrechen, oder wie wir Individualpsychologen sagen würden, der gegenüber das Gemeinschaftsgefühl nicht stark genug entwickelt ist. Man kann sich einen Idealzustand der Menschheit vorstellen, wenngleich wir überzeugt sind, daß wir ihn nie erreichen werden, so daß der Mensch allen Belastungen, denen man ihn aussetzen würde, gewachsen wäre. Ich will nicht von diesen Belastungen sprechen, aber wir verstehen, daß eine Anzahl unserer sozialen Einrichtungen seit jeher sich wie ein Druck für viele auswirkt, für die sie von Kindheit an nicht vorbereitet sind, so daß, soweit wir es überblicken können, die Anzahl der Verbrechen nicht zurückgegangen ist, in gewissen Zeitläuften sogar ansteigt, wofür Statistiken Gründe angeführt haben. Z. B. hat man angenommen, daß die Teuerung des Getreides die Verbrechen vermehrt — aber die Verbilligung auch, ja daß selbst in der Prosperität eines Landes Verbrechensneigungen auftauchen, die früher nicht dagewesen sind, z. B. in Amerika zu einer Zeit, wo das Leben leicht war, wo es keine Krise gab und trotzdem gerade in dieser Zeit, vielleicht durch das Verbot des Alkohols, die Anzahl von Verbrechen stiegen. Man steht vor einem außerordentlich komplizierten Problem, wenn man die Anzahl der Verbrechen von außen her einschränken will. Man kann von verschiedenen Voraussetzungen aus das Problem betrachten, ohne daß man sagen könnte, daß die eine oder die andere besonders maßgebend wäre. Wir wollen uns heute damit weniger beschäftigen, sondern mit den grundlegenden Fragen, soweit sie uns Individualpsychologen erwachsen sind, die uns dazu führen könnten, die Menschen so vorzubereiten, daß sie besser als früher Versuchungen widerstehen, daß sie stark genug sind in ihrem Interesse für andere. Wer von den Früchten der Individualpsychologie gekostet hat, weiß, um was es sich handelt, ob es gelingt, die angeborene Möglichkeit zum sozialen Verhalten so weit zu kultivieren, daß ein genügendes, lebendiges soziales Interesse daraus hervorgeht, so daß die ganze Stellungnahme eines solchen Menschen allen Aufgaben gegenüber eine allgemein nützliche ist.

Eigentlich verstehen wir unter Verbrechen die beabsichtigte Schädigung eines anderen oder anderer zum eigenen Vorteil. Es handelt sich da immer um Menschen, deren Gemeinschaftsgefühl keine genügende Entwicklung erlangt hat. Da wir aus vielen Erfahrungen wissen, wie dies zustandekommt, woran es liegt, daß sich dieses Geschenk der Evolution nicht genügend entwickelt hat, sind wir vorbereitet, den Standpunkt zu finden, der es uns ermöglicht, das Kind so für künftige Aufgaben zu erziehen, daß es sie im Sinne der allgemeinen Wohlfahrt aufnimmt und sie auch so zu lösen trachtet. Ein derartig gefestigtes Kind wird sich als einen Teil des Ganzen empfinden, das mitarbeitet, mitspielt, mitlebt und keinen anderen Blick für die kleineren und später größeren Aufgaben des Lebens hat, als: wie kann ich etwas beitragen. Dieses Kind wird natürlich eine Verbrechensneigung niemals zeigen, wenn nicht vielleicht der Druck der äußeren Verhältnisse einen solchen Grad erreicht, daß bei der heutigen menschlichen Vorbereitung auch dieser hohe Grad von Gemeinschaftsgefühl versagen würde. Ich muß, trotzdem ich voraussetze, daß viel individualpsychologisches Wissen bereits vorhanden ist, einiges sagen über die *Möglichkeit des sozialen Interesses*, das wir Individualpsychologen als angeboren, als ein Geschenk der Evolution ansehen. Es ist keine Frage, daß durch das ständige Zusammenleben, seitdem Menschentum überhaupt besteht, eine Hauptfrage für das Zusammenleben geworden ist, wie man sich zu den anderen bezieht, wie man die Gesamtheit fördert, ist bis zu einem gewissen Grade aus Bewegung Form geworden. Natürlich sind auf diesem Wege eine Anzahl von Fehlern geschehen, die die Menschheit gebüßt hat. Es ist sicher, wie das die großen Menschenkenner immer gesagt haben, daß das Glück der Menschheit in der Zusammenarbeit besteht, so zu leben, als ob man sich die Aufgabe gesetzt hätte, zum Wohle der Allgemeinheit beizutragen. Die Entwicklung der angeborenen Möglichkeiten geschieht dann, nachdem das Kind zur Welt gekommen ist, in erster Linie durch die Beziehung zur Mutter. Die Mutter ist die erste Person, die das Kind erlebt. Für diese Beziehung ist gut vorgesorgt, beide sind aufeinander angewiesen, ihr Bezugskreis ist von Natur nicht nur gegeben, sondern auch begünstigt. Wenn andere Psychologen meinen, daß das Kind durchaus als Egoist zur Welt kommt, mit einem Zerstörungstrieb, mit keiner anderen Absicht, als kannibalisch sich an der Mutter zu vergreifen, übersehen sie die Rolle der Mutter, die die Mitarbeit des Kindes nötig hat. Die Mutter mit ihrer gefüllten Brust und mit allen anderen geänderten Funktionen des Körpers bedarf des Kindes ebenso, wie das Kind der Mutter bedarf. Sie sind aufeinander angewiesen. Da fällt die Möglichkeit des sozialen Interesses hinein, wird Leben, wird greifbar als Beziehung zur Mutter. Das wäre die erste Kultivierung einer angeborenen Möglichkeit. Hier können schon viele Fehler sich einschleichen, weil Menschenwerk hinfällig sein kann; z. B. daß die Mutter mit dieser eingeengten Kultivierung des Gemeinschaftsgefühls vollkommen zufrieden ist, sich nicht darum kümmert, daß das Kind hinaus muß in einen viel größeren Kreis von Menschen, d. h., daß die Mutter diese Entwicklung der sozialen Möglichkeit in sich auffängt, nicht weiter ausbreiten läßt. Der Vater schon ist ausgeschlossen, wenn er nicht selbst Bemühungen macht, um in den Kreis der sozialen Beziehung hineinzu-

kommen. Andere Kinder, Fremde usw. sind ausgeschaltet. Aufgabe der Mutter ist es, zu verhüten, daß das Kind in ihr die einzige Bezugsperson erblickt. Dieser Zustand, den man oberflächlich als „verwöhnt" bezeichnen kann, kann auch hergestellt werden, wenn dieses Kind unter Entbehrungen leidet und nur bei der Mutter eine Erfolgsmöglichkeit hat, z. B. Kinder, die mit minderwertigen Organen zur Welt kommen. Sicher ist, daß ein solches Kind in der Beziehung zum Leben unter einem Druck steht, leidet. Auch hier kann es von der Mutter alles erwarten und kann, sobald Krankheiten eintreten, der Mutter die Aufgabe geben, sich mit ihm ausschließlich zu beschäftigen. Man kann nicht sagen, daß nur die schlechte Erziehung der Mutter den verzärtelten Lebensstil erzeugt, das Kind selbst verfällt auf diese Idee, wenn die einzige Bezugsperson immer die Mutter ist. Das kann nicht geschehen, ohne daß das Kind die vielen Vorteile, die es dabei hat, auf sich bezieht. Mit anderen Worten: dieses Kind wird immer an sich denken, wird alle seine Erfolgsmöglichkeiten darin sehen, alles von der Mutter zu erwarten, nichts beizutragen, immer nur zu nehmen, nichts zu geben. Hier wird sich das soziale Interesse am Ende befinden, es geht nicht weiter. Nun wird sich für dieses Kind ein Weltbild eröffnen, in dem es immer alles vom anderen zu erwarten hat. Das kann nicht anders geschehen, als im Dunkel seines Denkens die anderen als Objekte zu betrachten. Wenn ich alles von den anderen erwarte, sind für mich die anderen Objekte. Dadurch kann ich nicht das Gefühl der Gleichwertigkeit des anderen entwickeln, dadurch kann ich nicht sein Interesse ins Auge fassen, wenn der andere für mich der Außenseiter ist, der für mich zu sorgen hat, der mir zur Ausbeutung gegeben ist. Es kommt dazu noch etwas. Dieser Tatbestand wird außerordentlich verschieden gefärbt dadurch, ob dieses Kind aktiv oder mehr passiv sich zum Leben stellt. Ich kann auch in passiver Weise alles vom anderen erwarten. Liegt mehr Aktivität vor, dann werde ich aktiv vorgehen, um das an mich zu nehmen, was man mir freiwillig nicht gibt. Hier sind die Ansätze zur Delinquenz. Das scheint mir eine der wichtigsten Früchte zu sein, die wir aus der individualpsychologischen Erfahrung gezogen haben, daß wir die Struktur des Kindes feststellen können, das Gefahr läuft, zur Delinquenz zu neigen.

Eigentlich wäre ich mit der Beweisführung fertig, wenn es nicht nötig wäre, über die Struktur des Verbrechers mehr zu sagen. Unsere Behauptung geht dahin, daß wir bei Verbrechern den verzärtelten Lebensstil finden. Wenn wir den Verbrecher auf einer einmaligen Untat ertappen, oder wenn es sich um mehrfache Delinquenten handelt, die bei aller geistigen Gesundheit ein solches Weltbild besitzen, als ob eigentlich ihnen alles zur Ausbeutung gegeben wäre, als ob sie das Recht besäßen, sich der Habe des anderen zu bemächtigen, sein Leben, seine Gesundheit als ihr Ausbeutungsobjekt zu betrachten, sich über den anderen hinauszusetzen, da spiegelt sich immer wieder, was in der Kindheit zu sehen war, wenn man die Biographie eines Verbrechers verfolgt: Es sind immer Kinder, deren Gemeinschaftsgefühl Schiffbruch gelitten hat, nicht zur vollen Reife gelangt war, die früh schon in aktiver Weise sich dessen bemächtigen wollten, was ihnen als zu ihnen gehörig erschien. Ich sprach von ihrer geistigen Gesundheit. Darüber ist mehr zu sagen. Fehlt sie, dann können

wir von Verbrechern nicht reden. Auf einen Wahnsinnigen, der eine Untat begeht, können wir den Begriff Verbrechen nicht anwenden, es gehört dazu die eigennützige, geplante Absicht, der „dolus", die Bereicherung der eigenen Person. Auch hier sehen wir wieder, wie sich das mit dem verzärtelten Lebensstil deckt, der unter allen Umständen die Befriedigung seiner Wünsche — „Wunscherfüllung" — durchzusetzen trachtet. Die Verbrecher, die ich studieren konnte, sei es aus Schriften oder aus der Wirklichkeit, haben immer denselben Typus gezeigt. Es waren Kinder, die durch *Verzärtelung oder Selbstverzärtelung* zu frühzeitigem Abschluß in der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls gelangt sind und ziemliche Aktivität aufwiesen, Herumtollen, Schädigung anderer, Rücksichtslosigkeit, Davonlaufen, Angriffe aller Art, zeigen sich frühzeitig und man kann beobachten, wie ihnen das Interesse für die anderen abgeht. Das sind Tatsachen, die man nicht aus dem Auge lassen darf. Ich übersehe gar nicht, daß bei dem allgemeinen Mangel der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls die Verbrechungsneigung sehr weit verbreitet ist und daß es dabei eines äußeren Anlasses bedarf, einer schwierigen Situation, wo die Verbrechensneigung gleichzeitig auch eine Erfolgsmöglichkeit für den Betreffenden bedeutet. Es wird niemals die schwierige Situation fehlen. Sie ist wie eine Prüfung auf sein Gemeinschaftsgefühl. Das können Anlässe sein, die für den Nichtverbrecher ganz belanglos erscheinen, z. B. einer wird ein Verbrecher, der mit einem Mädchen spazieren gehen will und kein Geld hat. Diese Fehlschläge weisen einen außerordentlichen Hochmut, Eitelkeit, krankhaften Ehrgeiz auf. Das kann außerordentlich bedeutsam werden, wenn sie jemanden im Besitze eines glitzernden Gegenstandes, im Besitze von Süßigkeiten sehen. Dabei beherrscht sie immer die feste Überzeugung, daß sie hier triumphieren werden, daß sie nicht erwischt werden. Diese feste Überzeugung stammt leider auch aus der frühen Kindheit. Ich habe noch nie einen delinquenten Jugendlichen gesehen, der nicht vorher schon gewisse Verbrechen begangen hatte, ohne erwischt zu werden. So kommt er zu dem Eindruck: das gibt es, ich kann etwas zum Schaden der anderen begehen, ohne daß man mich erwischt. Diese Sicherheit gewinnt er aus seiner Erfahrung.

Dabei kommt noch Folgendes in Betracht: es gibt kein Verbrechen, dem nicht ein Planen vorausgeht. Es ist, wie wenn alles durchdacht wäre. Das Planen gibt dem Verbrecher die Sicherheit, daß er der Polizei, den Gesetzen, dem Opfer überlegen ist. Er beginnt in der festen Überzeugung, überlegen zu sein. Das stimmt auch damit, daß zirka 40% aller Verbrechen nicht entdeckt werden und daß jeder Verbrecher in der Vorgeschichte verschiedene kleinere oder größere Verbrechen begangen hat, ohne erwischt zu werden. Daher auch teilweise Unverbesserlichkeit, die nur weichen würde, wenn er sein Weltbild des verzärtelten Lebensstils zum Weltbild des Gemeinschaftsmenschen umwandeln würde. Wir machen zu wenig Anstrengungen, um sein Gemeinschaftsgefühl zu heben. Das soll kein Tadel sein. Eigentlich ist der Verbrecher der schwierigste psychische Fehlschlag. Wenn man wirklich die Absicht hat, den Verbrecher auf den besseren Weg zu bringen, sollten die besten Erzieher genommen werden. Es ist sicher viel leichter, Volksschulkinder zu erziehen, als Verbrecher. Wenn

wir die Erzieher vergleichen, so muß man sagen, daß die Volksschullehrer mehr von der Erziehung wissen, als zumeist diejenigen, denen Verbrecher übergeben sind, wobei kein Tadel auf diejenigen fällt, die sich mit größter Mühe diesem Werke hingeben. Aber vielleicht haben sie nicht die nötige Vorbereitung, vielleicht wissen sie gar nicht genau, daß es darauf ankommt, das Gemeinschaftsgefühl zu fördern. Die Verbrecher haben fast immer nur den einen Eindruck: diesmal war ich nicht geschickt genug, wenn ich geschickter gewesen wäre, hätte man mich nicht erwischt, einen Eindruck, den selbst Verbrecher haben, die schon unter dem Galgen stehen, die in Gefahr sind, hingerichtet zu werden. Ich erinnere mich eines Verbrechers, der immer wieder betonte: wenn ich nicht mein Augenglas vergessen hätte, hätte man mich nicht erwischt. Es ist sehr schwer, solange ein Verbrecher in dieser Mentalität lebt, vielleicht auch im Gefängnis Lehren empfängt, wie man es hätte besser machen können, ihm näher zu kommen. Solange diese eine Frage nicht gelöst ist, solange dieses Problem nicht weicht, daß der Verbrecher glaubt, er könnte durchrutschen, wenn er es geschickt anstellt, ist es schwer, ihm näher zu kommen. Er wird alles mit Verachtung abtun und dabei denken: wenn ich so und so vorgegangen wäre, würde ich nicht hier sitzen. Nun ist das die Eigenschaft, die alle ehrgeizigen Menschen haben, daß sie ein Alibi vorbereiten, wenn eine Niederlage sie bedroht, die ihren Nimbus beschädigen könnte. Immer ist Prestigepolitik damit verbunden, und so wundern wir uns nicht, daß Napoleon, als er auf St. Helena war, sagte: „Wenn ich erst nach Spanien und dann nach Rußland gegangen wäre, würde die ganze Welt mir gehören. So unwahrscheinlich es ist, so ist es doch ein Trost, eine Aufforderung, es das nächste Mal besser zu machen und vor allem sein Wertgefühl, damit sein seelisches Gleichgewicht zu erhalten. „Nur eine Kleinigkeit hat gefehlt." Es wäre notwendig, vor allem diese eine Schwierigkeit zu beseitigen, dem Verbrecher klarzumachen, daß es nicht richtig ist, den Triumph darin zu suchen, daß man andere überlistet, sondern lieber sein Glück darin zu suchen, daß man so viel als möglich zum Wohle der Allgemeinheit beiträgt.

Nun will ich auch noch etwas anderes zeigen, was das Verbrechen außerordentlich erleichtert. Um sein Verbrechen begehen zu können, muß sich der Verbrecher aufstacheln. Es ist ein Lichtpunkt in dieser Betrachtung der menschlichen Psyche und beweist eigentlich auch, daß selbst der Verbrecher Gemeinschaftsgefühl hat, nur nicht genug, das er aber zwecks Begehung seines Verbrechens gedanklich und gefühlsmäßig überwinden muß. Er muß das Gemeinschaftsgefühl erst erschöpfen, dann kann er daran gehen. Eine wunderbare Schilderung dieses Vorgangs findet sich in Dostojewskis „Raskolnikow", wo er Raskolnikow zwei Monate im Bett liegen läßt und nachdenken läßt, ob er den Mord begehen darf. Wie er sein Gemeinschaftsgefühl töten will, indem er sich vormacht, wieviel Gutes er schaffen könnte mit dem Gelde der Wucherin. Noch gelingt es ihm nicht, weil noch zuviel Gemeinschaftsgefühl da ist, bis er endlich nach zwei Monaten in die Worte ausbricht: „Bin ich Napoleon oder eine Laus." Jetzt ist er gerüstet und benimmt sich wie „Napoleon" und erschlägt die alte Frau. Was ist geschehen? Er hat einen Vergleich gewählt, eine

Art Metapher, ein Symbol, das mit der Wirklichkeit nichts zu tun hat. Er ist weder Napoleon noch eine Laus, aber er stellt die Alternative, stellt sie, weil er bereits von dem Mord nicht ablassen will, weil das bereits sein Ziel geworden ist. Nun stellt sich ein Schwung, ein Antrieb ein, die ihm diese Tat erleichtern. Er gelangt bis an das Ende seines zu geringen Gemeinschaftsgefühls und weiter hinaus gibt es keines mehr. Es kommt wieder zurück nach vollbrachter Tat, denn hier kann er die Metapher nicht mehr zu Hilfe nehmen. Ähnliches finden Sie in allen Fällen. Der, der sein Augenglas vergessen hatte, sagte: „Was liegt an diesem Knaben, wir haben mehr als eine Million solcher Knaben." Etwas wird vergleichsweise herangezogen, was für den common sense gar nicht annehmbar ist. Wir sehen, wie einer sich seine Untat erleichtert, der seinen Bruder erschlagen hat und dazu in dem Gedanken ausbricht: „Ich oder er, diese Erde ist nicht groß genug für uns beide." Es ist natürlich, daß es auch bei leichteren Verbrechen ähnlich zugeht. Z. B.: „Der Mann hat genug Geld, wozu soll er das Geld im Schrank liegen haben" oder „Der Mann hatte schöne Kleider, ich hatte keine, deshalb mußte ich ihn erschlagen". Von allen diesen Gedankengängen kann man nicht sagen, daß Schwachsinn vorläge, denn, wenn auch in völlig anderer Art, bedienen wir uns alle derartiger Hilfen, wenn wir dichterische Redensarten zu Hilfe nehmen, um unsere Absichten durchzuführen. So wenn bei Sympathien und Antipathien, wenn wir etwas hervorheben, wenn wir jemanden schlecht machen wollen oder wenn wir mit jemanden in Kontakt kommen wollen. Es sind Versuche, unsere Absichten zu stürzen. Z. B. wenn einer aufs Land gehen will, spiegelt er sich vor, in einer Alpengegend zu sein. Auf einmal ist er schon dort, obwohl er hier sein sollte. Diese Fähigkeit des Menschen, sich anzukurbeln für etwas Gutes, für etwas Schlechtes, das ist allen gegeben. Wir benützen diese Fähigkeit, aus Gedanken und Bildern Gefühle zu entwickeln, die uns zu Leistungen und Stellungnahmen einen Schwung verleihen, um das zu vollbringen, was wir ohne diesen Schwung auch vollbracht hätten, nur unter Hemmungen durch den common sense. Schon darin, daß er den anderen so geringschätzt, daß er in ihm nur das Opfer sieht, sieht man den Irrtum seines Weltbildes, den verzärtelten Lebensstil. Der wird viel leichter phantastischen Neigungen unterliegen, der weniger Gemeinschaftsgefühl, also weniger Vernunft („die uns alle bindet"), weniger common sense hat. Das Gemeinschaftsgefühl segnet auch seinen Besitzer mit einem größeren Ausmaß der Vernunft, was bedeutet, daß er sich selbst nicht betrügen, ebenso wie er den anderen nicht betrügen will. Was man so richtig den common sense nennt, ist die höchste Entwicklung der Vernunft, die Ewigkeitswert beansprucht, gegen die sich kein Widerspruch geltendmacht. Daß von vielen der common sense, die Vernunft, der Geist unterschätzt wird, weist vielleicht auch auf deren Mangel an Gemeinschaftsgefühl hin.

Dieses irrtümliche Weltbild des Verbrechers läßt sich bis in die früheste Kindheit zurückverfolgen. Man kann es bei jugendlichen Verbrechern mit Leichtigkeit feststellen, wenn man nach den ältesten Kindheitseindrücken frägt. Man hört da, wie folgt: „Ich habe beim Reinemachen geholfen, da sehe ich ein Geldstück liegen, das habe ich zu mir genom-

men, als ich sechs Jahre alt war." Oder: „Mit fünf Jahren war ich dabei, wie ein Waggon auf der Station gebrannt hat. Kinderbälle wurden hinausgeworfen, ich packte so viele, als ich konnte." Oder: „Meine Mutter hat Geld liegen gelassen, ich habe jede Woche etwas herausgenommen." Diesen Mangel an Gemeinschaftsgefühl, verbunden mit aktiver Leistung, wird man immer finden. Daß hier der verzärtelte Lebensstil bei größerer Aktivität sehr deutlich zum Ausdruck kommt, halte ich für eine der bedeutendsten Erfahrungen der Individualpsychologie. Denn nun sind wir so weit, daß wir von Vorbeugung sprechen können.

Wir wissen, wie es zugeht, daß die *angeborene Möglichkeit des Gemeinschaftsgefühls*, etwa wie die angeborene Möglichkeit der Muskelkraft, nicht entwickelt wird. Wir wissen, daß die Höherentwicklung der Menschheit es erfordert, das Kind zum Mitarbeiter zu machen, sich als einen Teil des Ganzen zu fühlen, sich auf dieser Erdkruste zu Hause zu fühlen, d. h. auch seinen Mut zu entwickeln. Der *Mitmensch*, anders wie der Nebenmensch, besitzt auch genug Aktivität, durchdrungen davon, daß diese nützliche Aktivität dazu gehört, wenn er mitarbeiten will. So entwickelt sich der Mitmensch, der, ohne viel daran zu denken, automatisch immer auf dem Wege zu finden sein wird, der auf das Wohl der Allgemeinheit hinzielt, weil er alle seine Möglichkeiten in dieser Richtung entwickelt hat. Hier liegt die Hauptaufgabe der Erziehung. Die Festigkeit, die soziale Bereitschaft des Gemeinschaftsgefühls ist dem Menschen nicht angeboren, angeboren ist nur die Möglichkeit dazu, sowie nur die Möglichkeit angeboren ist, seine Muskulatur, seine Geschicklichkeit etc. zu entwickeln. Angeboren ist das Tastgefühl. Aber es so zu entwickeln, daß der Mensch damit etwas leisten kann, ist Sache der schöpferischen Kraft des Kindes unter Leitung seines Lebensstils. Dort, wo man das Tastgefühl als so hoch entwickelt angesehen hat, wie z. B. bei *Helen Keller* und *Laura Bridgeman*, ist es so außerordentlich fein geworden auf Grundlage einer hart strebenden Übung. Ein hervorragender Histopathologe *Frederick Tilney*, hat das Tastgefühl bei beiden untersucht und gefunden, daß es an sich nicht anders ist wie in der Norm. Beide können nur mehr damit ausrichten. Die Sehschärfe kann bei verschiedenen Menschen die gleiche sein, aber der eine kann sie viel besser verwenden. So ist auch die Möglichkeit des sozialen Interesses angeboren, aber wie weit er es entwickelt, was einer daraus macht, wieviel er damit ausrichtet, ist verschieden. *Diese aus der individualpsychologischen Erfahrung gewonnene Tatsache wird über kurz oder lang die Auffassung der Erbpsychologie in unserem Sinne verändern.*

Nun wäre die Möglichkeit gegeben, das soziale Interesse des Kindes bis zu einer solchen Stufe zu entwickeln, genügend, um den Widerstand gegen Versuchungen aller Art zu verstärken (nicht, um Wünsche zu unterdrücken, sondern sie in die Richtung allgemeiner Nützlichkeit zu lenken). Diese Versuchungen wirken sich bei Menschen mit verzärteltem Lebensstil viel stärker aus, sie empfinden ihr Wunschleben viel stärker und berechtigt, sodaß sie Fragen immer nur im Sinne einer persönlichen Überlegenheit lösen möchten. Das ganze Untersuchungsmaterial der *Freud*schen Psychoanalyse und alle ihre übertreibenden Erfahrungen beziehen

sich ja auch auf den verzärtelten Lebensstil, ohne als dahingehörig erkannt worden zu sein. Auch die Beliebtheit dieser Schule in manchen Kreisen, das in ihr steckende Ressentiment, weisen auf die Aufnahmsbereitschaft des verzärtelten Lebensstils hin, der als richtig empfindet, was aus der Sphäre des verzärtelten Lebensstils stammt. Man wird nun in erster Linie daran denken, daß es Aufgabe der Mütter wäre, die angeborene Möglichkeit des Gemeinschaftsgefühls zu kultivieren. Aber wir müssen uns gestehen, daß es ein sehr langwieriger, hoffnungsloser Prozeß wäre, alle oder die meisten Eltern zu guten Erziehern zu machen. Ich glaube, so viele individualpsychologische Lehrer oder ähnlich gerichtete gibt es gar nicht, die da nachhelfen müßten. Was aber möglich wäre, ist, daß man die Schule für diese Aufgabe gewinnt und die vorhandenen Schwächen des Gemeinschaftsgefühls der Kinder beim Schuleintritt in den Kauf nimmt. Die Aufgabe der Schule wäre es dann, Kinder so zu erziehen, daß sie mit genügend entwickeltem Gemeinschaftsgefühl *die Schule verlassen.* Ich würde nichts dagegen einzuwenden haben, wenn maßgebende Leute ein Gesetz schaffen würden, nach welchem kein Kind die Schule verlassen dürfte, bevor man nicht sicher ist, daß es sich im Leben nützlich erweisen wird, daß sein Interesse für die anderen genügend entwickelt ist. Das setzt freilich neue Aufgaben für die Lehrer. Aber wir sind geneigt, den Lehrer als denjenigen anzusehen, der dem Erziehungswesen am nächsten steht. Übrigens würde sich auch herausstellen, daß Kinder, die in der Richtung eines entwickelten sozialen Interesses vorwärtsgehen, sich zum Wohle der Allgemeinheit zu entwickeln trachten, auch in den Lehrgegenständen viel mehr leisten würden. Denn die Leistungen in der Schule würden dann auch eine Vorbereitung für später sein, sich nützlich zu machen. Wie aber soll sich ein Schüler mit den Lehrgegenständen befreunden, dem es ferne liegt, sich nützlich zu machen? Die Gereiftheit eines Lehrers könnte so weit reichen, den Kindern klarzumachen, wozu sie dieses oder jenes lernen müssen, zu erfassen, welches Kind ein Mit-, Neben- oder Gegenmensch ist. Er würde sehr bald diese Kunst erlernen, sowie wir es in vielen Fällen erfolgreich versucht haben, sie den Lehrern beizubringen. Er würde bald herausbekommen, was notwendig ist, einem Kinde zu helfen, damit es auf den Weg allgemeiner Nützlichkeit kommt, sich nicht wie in Feindesland glaubt, sein Glück darin sucht, mitzutun, mitzuleben, mitzuarbeiten. Nur auf diesem Wege wäre eine spätere Generation imstande, die großen Fragen des Lebens zu lösen, den Zusammenhang mit den anderen Menschen richtig zu gestalten, den Beruf so weit auszugestalten, daß der Nutzen für die anderen zutage tritt, das Problem der Liebe so zu lösen, daß glückliche Ehen auf der Basis der Ebenbürtigkeit der Geschlechter, unter endgültiger Entscheidung beider Partner zustandekommen. Das Kind zum Mitarbeiter zu machen, es zu einer Hilfe und nicht zu einer Bürde werden zu lassen, und dies vom Beginn seines Lebens, könnte sobald allgemeine Erziehungstradition werden.

Wenn einer noch zweifelt, ob diese Untersuchung auch wirklich zeigt, daß der Verbrecher zu wenig Gemeinschaftsgefühl besitzt und infolgedessen die großen Fragen des Lebens nicht lösen kann, will ich auf zwei Punkte hinweisen. 50% aller eingelieferten Delinquenten sind ungelernte

Arbeiter. D. h., daß sie schon als Kinder nicht mitgegangen sind, daß sie nicht dazu zu bringen waren, sich so weit zu entwickeln, um einen Beruf ausüben zu können. Eine andere Erscheinung, die ebenfalls zum Nachdenken anregt, ist, daß 50% aller Verbrecher an Geschlechtskrankheiten leiden, ein Beweis, daß sie nicht in der Lage sind, die Liebesfrage in normaler Weise als Aufgabe für zwei ebenbürtige Personen zu lösen. Geschlechtskrankheiten sind ja die Folge davon, daß einer die Sexualität als eine Aufgabe für eine, seine eigene Person betrachtet, während sie eine Aufgabe für zwei Personen ist, die nur gelöst werden kann, wenn jeder genügendes Interesse für seinen Partner hat.

Diese beiden Hinweise sind starke Bestätigungen für meine Auffassung. Ich möchte zum Schlusse Folgendes sagen: Es ist keine Frage, daß die Menschheit auf dem Wege, den die Individualpsychologie vorschlägt, außerordentlich viel zu gewinnen hat. Ich bin wegen der damit verbundenen ökonomischen Frage nicht besorgt. Ich weiß, daß die Kosten für den Strafvollzug tausendmal größer sind, als es kosten würde, bei den Kindern anzufangen und sie zu Mitmenschen zu machen. Das ist ein Gesichtspunkt, der einleuchten sollte. Die Kosten einer solchen Vorbeugungsaktion wären nicht so groß, daß nicht selbst der ärmste Staat sie aufbringen könnte. Auch die Zeit, bis die Lehrer dieser Aufgabe gewachsen wären, ist nicht groß. Wir sahen z. B. in Wien eine große Anzahl von Lehrern, die sicherlich schon die Reife zu dieser Arbeit erworben hatten. Andere wären leicht dazu zu bewegen, wenn sie den großen Vorteil für ihren Stand sehen würden, wie sie sich zu den Führern der Menschheit gesellen könnten, wie sie es in der Hand hätten, das Leben der künftigen Generation besser zu gestalten. Für den Beruf des einzelnen Lehrers wäre diese Ergänzung eine ungeheure Erleichterung. Eine gemeinschaftstüchtige, mutige Kinderschar heranzubilden ist sicher leichter, als eine Anzahl von fehlerhaften Kindern Jahre hindurch ins Schlepptau zu nehmen. Dazu kommt noch, daß ich bei schärfstem Zusehen nicht finden kann, wie solche Maßregeln Forderungen politischer oder religiöser Art des Staates beeinträchtigen könnten. Ich kann mir unter jeder Form einer Staatsführung eine derartige Erhöhung des Gemeinschaftsgefühls vorstellen, die ja jede größere Strömung in ihrem Programm hat. Sollten sich vielleicht auch noch Stimmen erheben, warum eigentlich nur die Individualpsychologie an diesem Werk beteiligt sein sollte, nicht auch andere psychologische Schulen, die glauben, dasselbe leisten zu können, so muß ich sagen, wir Individualpsychologen sind weitherzig genug, auch ihnen die Möglichkeit einzuräumen, zu zeigen, was sie in der Heranbildung derartiger geeigneter Lehrer leisten können. Kurz, ich sehe keinen Grund, warum man diese außerordentlich fruchtbare Idee nicht in die Wirklichkeit umsetzen sollte.

Ich habe die Erfahrung gemacht, daß es nicht genug ist, daß einer recht hat, daß es manchmal sogar von Nachteil ist. Obwohl ich und vielleicht auch Sie durchdrungen sind davon, daß es ein lebenswichtiger Weg wäre, daß das Wohl der ganzen Menschheit davon abhängt, ich glaube nicht, daß wir durchsetzen werden, was uns so notwendig erscheint. Dies darf uns nicht hindern, darüber nachzudenken und Geschehnisse, wie das Verbrechensproblem von diesem Standpunkt aus zu betrachten. Wir haben

lange Zeit daran gearbeitet; ich glaube, daß wir mit guten Resultaten gesegnet waren. Hier ist nicht nur Theorie zu sehen, ein außerordentlich praktisch zu nehmendes Problem ist lösbar, was nicht sagt, daß es wirklich auch gelöst werden wird. Aber es ist immer so, wenn man einen Weg gefunden hat, der sich von den Wegen anderer unterscheidet. Auch in der Entwicklung der Technik war es so, auch die erste Dampfmaschine, der erste Eisenbahnzug wurde als ein Feind betrachtet; nicht wenige Wissenschaftler waren es, die erklärten, wenn einer mit einer solchen Maschine fährt, muß er verrückt werden. Es hat sich gezeigt, daß die Menschen noch andere Geschwindigkeiten aushalten. Wenn man vielleicht glaubt, daß auf dem Weg, den wir gehen wollen, die Kinder Kopfweh bekommen könnten, so ist das ein ähnlicher Einwand.

Wir sind verpflichtet, Erfahrungen, die wir als stichhältig ansehen, die wir genau geprüft haben, nicht bei uns zu behalten, nicht zu verheimlichen, wir müssen darüber reden, wir müssen auffordern, nachzuprüfen. Wenn diese Arbeit auch nur den einen Erfolg hat, daß man nachprüfen wird, wie weit diese Auffassungen stimmen, wie weit es notwendig wäre, von diesem Standpunkt aus vorzugehen, so werden wir uns angesichts der Trägheit der menschlichen Entwicklung trösten müssen, daß wir das getan haben, was wir tun zu müssen glauben. Daß bei diesem tieferen Verständnis Anschauungen wie die der einseitigen Erbpsychologie, der nur raumgebenden Umweltstheorie, der Drüsenmythologie und der *Freud*'schen Sexualtheorie des Verbrechens einer schweren Prüfung auf ihren wahren Wert oder Unwert ausgesetzt sein werden, wird sich als weiterer Vorteil erweisen. Daß auch die Diagnostik des Schwachsinns, die, soweit es sich um leichte Fälle handelt, auf schwachen Füßen steht, dabei gewinnen wird, läßt sich mit Sicherheit voraussehen.

Individualpsychologische Gedankengänge eines Kinderarztes.[1])

Von Dr. med. MARGRET HILFERDING-HÖNIGSBERG (Wien).

Es ist uns Individualpsychologen nichts Ungewohntes, daß wir in ärztlichen Arbeiten Gedankengänge finden, die mit den unserer Schule geläufigen so weitgehend übereinstimmen, daß wir sie kaum mehr für ein zufälliges Zusammentreffen zeitbedingter Auffassungen halten können. Und wenn die Namen *Alfred Adler* und *Individualpsychologie* in solchen ärztlichen Arbeiten fehlen, so haben wir für eben diese Fehlleistungen des Vergessens durch unsere eigenen Arbeiten ein gewisses wohlwollendes Verständnis. Es sei heute in Kürze über einen Vortrag des Professors *Franz Hamburger* berichtet, der als Artikel in der „Wiener Klinischen Wochenschrift" (Heft 4, vom 25. Januar 1935) erschienen ist; es behandelt ein uns

[1]) Referat, gehalten in der Arbeitsgemeinschaft der individualpsychologischen Ärzte (Wiener Verein für Individualpsychologie) am 6. März 1935.

wohlbekanntes Thema: Die Bedeutung der Gewohnheit in der klinischen Pathologie.

Es ist nicht anzunehmen, daß Prof. *Hamburger* als guter Kenner der wissenschaftlichen Literatur alle individualpsychologischen Arbeiten, ja selbst die Referate über dieselben übersehen hat. Darum staunen wir auch hier wieder über die Unbefangenheit, mit der seelische Mechanismen, die in ihrer Entstehung längst erforscht, in ihrer Zielsetzung determiniert, in ihrer Bedeutung für den gesunden wie für den kranken Menschen geklärt sind, einerseits als uralter Besitzstand der Medizin, andererseits als neue Entdeckung der Wissenschaft verkündet werden. Wir dürfen annehmen, daß bei der Behandlung seines Themas *Hamburger* alles, was eine Beziehung zu den Gedankengängen der Individualpsychologie aufweist, ins Unbewußte versenkt hat. Es aus dieser Versenkung wieder hervorzuholen und mit den von *Hamburger* mitgeteilten Tatsachen und Deutungen zu vergleichen, ist die Aufgabe, die ich mir heute gestellt habe.

Hamburger geht von der Darstellung eines Falles von *Wallis-Knöpfelmacher* aus. Bei einem 6 Monate alten Kinde tritt nach Nahrungsaufnahme immer wieder ein Krampf in der Mitte des Oesophagus auf; analog den Darlegungen Huslers über den läsionsbedingten Speiseröhrenkrampf nach Laugenverätzung deutet *Hamburger* den Fall: nach einer gelegentlichen Verletzung oder Reizung der Speiseröhre mit darauffolgendem Schluckkrampf sei bei dem „entsprechend stark nervös disponierten Kinde" der Krampf an dieser Stelle sehr häufig aufgetreten. Als zweites Beispiel führt *Hamburger* den Pylorospasmus der Säuglinge an und weist ausdrücklich auf die besondere Bedeutung beider Symtomenkomplexe hin, weil sich hier — wie er sagt — so besonders deutlich zeigt, „daß in einem Alter, wo nach unseren Begriffen von einer Vorstellung noch nicht gesprochen werden kann, sich solche gewohnheitsmäßige Störungen *(Ethismen* nennt sie *Hamburger* nach dem griechischen Worte *ethizein* — sich gewöhnen) entwickeln können." Und nun müßte man eigentlich alles folgende wörtlich anführen; es steht nichts darin, was nicht auch von uns Individualpsychologen in ähnlicher Weise gesagt werden könnte. „Ein einziger Reiz also, von bestimmten Reflexen gefolgt, ist imstande, dauernd immer wiederkehrende Reflexkomplexe derselben Art hervorzurufen, wie sie sich seinerzeit im Anschluß an eben diesen Reiz entwickelt haben, unter der *Voraussetzung*, daß Reiz plus Reflexkomplex einen stärkeren Eindruck auf den Menschen gemacht haben. Wird der seinerzeitige Reiz, „man" (?) hat ihn auch das psychische Trauma genannt, durch irgend eine Assoziation erinnert, so kommt es zu dem Reflexkomplex, z. B. zum Erbrechen, zum Husten, zum Kopfschmerz, zu Bauchschmerzen u. dgl. Aber es ist nicht einmal eine bewußte Erinnerung notwendig; die oft tief im Unterbewußtsein erfolgenden Assoziationen sind imstande, die entsprechenden Reflexkomplexe hervorzurufen. Die Gewohnheit kommt gewöhnlich zustande durch unzweckmäßige Abgewöhnungsversuche, durch sogenanntes vernünftiges Zureden oder gar durch Erklärung der Mechanik der Pathogenese. *So wird dann dem Kinde oder dem Erwachsenen die entsprechende Krankheit angewöhnt.*"

Soweit *Hamburger*. Widerspruch wird bei uns nur das Entsetzen vor der Erklärung der Mechanik der Pathogenese hervorrufen; mit allem

anderen stimmen wir überein. „Es soll" — heißt es an anderer Stelle — „keineswegs die Gewohnheit als einziges pathogenes Moment hingestellt werden: Es kann nicht eindringlich genug gesagt werden, es kommt ganz wesentlich auf die Veranlagung an. Aber bei der Erhaltung eines einmal aufgetretenen Krankheitssymptoms kommt es eben ganz besonders auf die Gewohnheit, bzw. auf die Angewöhnung an. Auf die Anlage selbst haben wir kaum einen Einfluß, aber die Gewöhnung, die Fehler der Menschen, die die Kinder umgeben, die Fehler, die auch die Ärzte oft machen, durch welche die Angewöhnung gefördert oder doch die Gewohnheit erhalten wird, diese können beseitigt werden. Solche Fehler werden außerordentlich häufig gemacht; Kinder und Erwachsene werden sozusagen in ihren Krankheitssymptomen geübt und trainiert, ohne daß sie es wissen". Endlich also ist es ausgesprochen: Trainiert! Unser gutes altes Wort „trainiert"; viel von uns verwendet, viel von anderen mißdeutet und bekämpft. *Hamburger* stützt seine Betrachtungen, wenn auch nicht auf die Lehre von *Adler*, so doch auf mannigfache Beobachtungen und Angaben in ärztlichen Publikationen. Der berühmte *Pawlow*'sche Hund wird ebenso herangezogen, wie die *Zappert*'sche Gewohnheitsneurose: *Bickel*, *Czerny*, *Ibrahim* werden als Gewährsmänner angeführt. „Wenn aber schon" — so ungefähr folgen wir den Gedankengängen des Vortrages — „bei zuverlässig organischen Erkrankungen das „Ethisma", die Gewöhnung, von maßgebendem Einfluß auf die Konstanz des Symptoms ist, um wieviel mehr bei dem ganzen Heer der nervösen Erkrankungen". Als *immer* ethismatisch betont führt *Hamburger* an:

Muskulär: Tics, Spasmen, Erbrechen, spast. Obstipation, Dysurien, Myopie?

Vasomotorisch: Störungen in verschiedenen Organen.

Sekretorisch: Speichelfluß, Hyperacidität, Achylie, Diarrhöen usw.

Sensorisch: Schmerzen aller Art.

Psychisch: Zwangsvorstellungen, Phobien, Unarten, Minderwertigkeitsgefühle usw., manche Formen von Schizophrenie. Schlafstörungen.

Als zwar organisch bedingt, jedoch oft ethismatisch betont:

Struma parenchymatosa.

Periodische Acetonämie.

Diabetes?

Fieberhafte Zustände.

Warzen.

Dieser Liste, die wahrscheinlich manchen Widerspruch von Seite der Schulmedizin auslösen wird, werden die Individualpsychologen wohl noch einiges hinzuzufügen haben, insbesondere wo es sich um die Determination so vager Bezeichnungen handelt, wie vasomotorische Störungen in verschiedenen Organen oder sensorische Schmerzen aller Art. Ich will hier vor allem auf die Neuralgien mit besonderer Betonung der für unsere Lehre beinahe klassisch gewordenen Trigeminusneuralgie sowie auf manche gewohnheitsmäßig bedingten stenokardischen Anfälle hinweisen. Auch kann ich es mir nicht versagen, als Frauenärztin die meinem Fache besonders geläufigen Zusammenhänge in der Frage der Menstruationsstörungen anzuführen; inwieweit hier das Anlagemäßige, die Einflüsse der

Umwelt, die ängstliche Erwartung, die durch die regelmäßige Wiederholung der Menstruation in besonderem Ausmaße gegebene Möglichkeit des Gewohnheitsfaktors die Symptomatologie beeinflussen, ist nicht nur in unserem Kreise, sondern auch in der Schule des Wiener Gynäkologen Professor *Nowak* so oft besprochen worden, daß sich hier weitere Ausführungen erübrigen. Eine Überraschung für viele Ärzte, aber sicher nicht für uns Individualpsychologen bedeutet das Aufscheinen mancher Formen der Schizophrenie auf der Liste *Hamburgers*. Hingegen dürfte die gewohnheitsmäßige Verankerung der Schlafstörungen auch dem überzeugtesten Schulmediziner keine Neuheit sein. Die vielleicht interessanteste Aufführung in *Hamburgers* Liste ist der vom Verfasser selbst mit einem Fragezeichen versehene Hinweis auf den Diabetes. Trotz der eigenen Zweifel ist *Hamburger* nicht in der Lage — wie er selbst meint, vielleicht durch ungenügende Kenntnis der einschlägigen Literatur — für seine Vermutung Beweise zu erbringen. Doch führt er eine interessante Beobachtung des Preßburger Kinderarztes *Chura* an; er konnte zeigen, daß nach täglich unter Klingeln zugeführtem dextrosehaltigem Tee eine Insulinausschüttung auch dann statthat, wenn dextrosefreier Tee unter Klingeln verabfolgt wird. Wer erinnert sich da nicht der guten alten *Kreidl*'schen Karpfen aus der Vorlesung über Physiologie; sie waren berühmt und geachtet, weil sie sich an die durch ein Glockenzeichen angekündigte Mahlzeit so sehr gewöhnt hatten, daß sie den Weg zum Freßplatz beibehielten, auch nachdem längst nur mehr das Glockenzeichen, aber keine Mahlzeit mehr gegeben wurde. Übrigens ist die psychische Bedingtheit des Diabetesverlaufes bekannt; es wären die feineren Zusammenhänge zwischen Gewohnheit und psychischem Geschehen und ihre Wirkung auf das Symptom — hier die Zuckerausscheidung — näher zu erforschen.

Hamburger hätte wohl auch manche Formen des Ulkus des Magens und des Zwölffingerdarmes in seine Liste aufnehmen können; durch Anführung der Hyperazidität unter seinen „Ethismen" läßt er den Weg dazu offen.

Zur Frage der Myopie sollte ein Augenarzt Stellung nehmen; obwohl ich selbst kurzsichtig bin, habe ich ähnliche Beobachtungen weder an mir selbst, noch an andern machen können. Doch ist mir aus *Grillparzers* autobiographischen Schriften eine Selbstbeobachtung, die *Hamburger* recht geben könnte, bekannt. *Grillparzer* hat in einem Augenblicke völliger seelischer Entspannung eine deutliche Gesichtswahrnehmung gehabt, deren Schärfe mit seiner Kurzsichtigkeit und sonstigen Gesichtseindrücken in Widerspruch stand.

Die Einreihung der *Struma parenchymatosa* in die Liste der Ethismen hat *Hamburger* wohl allein zu verantworten; für sie spricht allerdings noch der längst bekannte und anerkannte Zusammenhang des *Morbus Basedow* mit psychischen und gewohnheitsmäßigen Mechanismen. Es wird auch niemand bezweifeln, daß die *habituelle Hyperthermie* nach Moro zu Recht auf dieser Liste steht, allerdings nicht nur mit der Beschränkung auf das Kindesalter.

Im Ausmaße der zuständigen Fälle stimmen wir wohl mit *Hamburger* überein, der nach eigenen Zählungen am Ambulatorium der Wiener Kin-

derklinik die Zahl der Ethismen auf ungefähr zwei Drittel aller chronischen Erkrankungen des Kindesalters schätzt; höher schätzen wir selbst kaum die Zahl der Neurosen unter den Krankheitsfällen der allgemeinen Praxis. Charakteristisch für *Hamburgers* Auffassung ist der von ihm geprägte Ausdruck „das Heer der nervösen Ethismen". Denn das, was *Hamburger* mit dem neugeschaffenen Ausdruck „Ethisma" bezeichnet, ist eigentlich nichts anderes, als unsere altvertraute Neurose; die von ihm beobachtete gewohnheitsmäßige Einübung des Symptoms ist unser Training zur Neurose: darum müßte in unserem Sinne der Titel des Vortrags lauten: Neurose und Training in der Symptomatologie der chronischen Erkrankungen. Zugegeben, daß manches dafür spricht, den aus vergangenen Zeiten bei Ärzten und Patienten schwer belasteten Ausdruck „*Neurose*" durch eine andere gut gewählte Bezeichnung zu ersetzen. Ob aber das ethymologisch schwer verständliche Wort „*Ethisma*" ein vollwertiger Ersatz ist, bezweifle ich, umsomehr, als darin jeder Hinweis auf die doch nicht hinwegzudenkende Krankheitskomponente fehlt. Hingegen scheint es nicht erforderlich, das Wort „*Training*", das heute im Zeitalter des Sports für jedermann ohneweiters verständlich ist, durch ein anderes zu ersetzen. Darüber mögen sich die Gelehrten von der Schulmedizin streiten — wir Individualpsychologen bleiben bei unserer alten Terminologie.

Von höchstem Interesse für uns und für alle Psychotherapeuten scheint mir, wie sich *Hamburger* als Heilarzt verhält. Er spricht geradezu von thymotroper Therapie, die er allerdings ins Unterbewußtsein verwiesen haben will. „Alle die heute von mir besprochenen Krankheiten — führt er aus — zeichnen sich dadurch aus, daß sie unter Umständen plötzlich geheilt werden können; und aus der plötzlichen Heilbarkeit hat man das Recht zu schließen, daß das Ethisma entweder eine sehr große oder doch eine nennenswerte Rolle spielt". Er knüpft hier an das bekannte Buch von *Liek* „Das Wunder in der Heilkunde" an, dessen Gedankengängen er größere Verbreitung wünscht. Neben der thymotropen Therapie verzichtet er aber keineswegs durchaus auf die Rezeptur; er empfiehlt sie vor allem in der Form, die er als „*Anstoßtherapie*" bezeichnet, und vergleicht sie mit dem „*Stoß ins System*" nach *Liek*, mit dem „*Pyramidonstoß*" *Weltmanns*; von seinen eigenen Erfahrungen zieht er vor allem den von seinem Schüler Rupilius publizierten Erfolg bei der Struma parenchymatosa des Kleinkindes heran, die durch eine einzige einmalige Jodgabe (0.0001) in mehreren Fällen beseitigt werden konnte. Solche Mechanismen dienen ihm zur Erklärung mancher Fälle von periodischer Azetonämie, die nach tagelangem Krisenzustand durch eine einzige Injektion von 1 ccm physiologischer Kochsalzlösung geheilt wurden. Ähnlich erklärt *Hamburger* auch die Aschner'sche Schizophrenie-Heilung. Ich möchte hinzufügen, daß die Verabreichung von kleinen Chinindosen bei längerdauernden Fieberzuständen unklarer Provenienz, wie sie schon von den alten Ärzten geübt wurden, wenn auch nicht unter der modernen Bezeichnung des „Stoßes", in dasselbe Kapitel gehört; ebenso die alte, heute nicht mehr so beliebte Methode der Abführkuren, die keinen andern Sinn haben konnte, als den Darm an regelmäßige Tätigkeit zu gewöhnen, d. h. zu erziehen. Die populärste Form dieser Kur war die oft familienweise durchgeführte „Frühlingskur", die

neben der abführenden Wirkung der Kräutersäfte auch noch den Vorteil reichlicher Zufuhr der damals dem Begriffe nach noch nicht bekannten Vitamine, der Muskelübung im Freien, der ausgiebigen Besonnung oder wenigstens Belichtung nach den sonnen- und vitaminarmen Wintermonaten gewährte. Wir werden nicht fehl gehen, wenn wir den Erfolg mancher moderner Brunnenkuren auf ähnliche Weise erklären. Diese Einzelheiten zeigen, wie sehr bereits in früheren Zeiten erfahrungsgemäß die Kombination von rein medizinischen Heilmethoden mit psychisch-pädagogischen Einflüssen wirksam war. Sie ist auch heute noch — oft uneingestanden — die Methode der Wahl des praktischen Arztes in der Bekämpfung des neurotischen Symptoms, der den Psychotherapeuten grundsätzlich nur für die ihm aussichtslos erscheinenden Fälle in Anspruch nimmt. Die Psychotherapie lehnt die Hilfe der medikamentösen Therapie ebenso grundsätzlich ab; doch bleibe es dahingestellt, ob sich der Psychotherapeut dadurch nicht oft seine Aufgabe selbst erschwert. Gerade die Ausführungen *Hamburgers* über den „Stoß ins System" erscheinen mir auch in diesem Sinne bemerkenswert. Über die Beziehungen einer solchen Therapie zur „Wunderheilung" im Sinne *Lieks* ist noch nicht genügend gesprochen worden. Es gibt wohl keinen Psychotherapeuten, ja wahrscheinlich überhaupt keinen Arzt, der zu diesem Thema nicht aus eigener Erfahrung zu berichten hätte. Nur soviel sei gesagt, daß die bekannt günstige Wirkung neuer Heilmittel oder neuer Heilmethoden im Verlaufe einer längeren Erkrankung, die *Hamburger* erwähnt, in dasselbe Kapitel gehört; auch der neue Arzt (Arztwechsel) pflegt diese günstige Wirkung zu haben. Sogar der Erfolg neuentdeckter Behandlungssysteme — die Geschichte der Medizin ist reich an instruktiven Beispielen von *Prießnitz* bis zu den Kurzwellen, von der Homöopathie bis zur intravenösen Injektion — beruht teilweise auf ähnlichen seelischen Mechanismen, denen sich der Arzt sowenig entziehen kann, wie der Kranke. Vielleicht gehört auch die von Noorden mit soviel Glück verwendete *Zickzack-Kost* hierher.

Auch die Wiener Internisten *Bix* und *Czylarz* („Über die Imitation des Salyrganeffektes durch indifferente Mittel", Wiener Klinische Wochenschrift 1935/12) knüpfen an die *Pawlow*'sche Lehre von den bedingten Reflexen an; sie teilen nicht nur ihre eigene gleichgerichtete Beobachtung mit (der Ersatz der harntreibenden Salyrganinjektion durch ein indifferentes Mittel im Verlaufe einer Kur bringt die gleiche Wirkung hervor), sondern sie zitieren auch zur Stütze ihrer eigenen Mitteilung Versuche von *Bogner* (Trompetenschall und Magensaftsekretion) und von *Marinesko*, *Sagar* und *Kreindle* (Grammophon und Harnausscheidung) mit analogem Verlaufe. Daß auch die alten Ärzte unter gleichen Voraussetzungen zu arbeiten versuchten, zeigt uns die Geschichte der Morphin-Entziehungskuren; es war ein alter Trick, das Morphin zeitweilig durch harmlose Injektionen zu ersetzen; leider blieb diese Behandlung erfolglos und wurde aufgegeben. Ob sie nicht unter entsprechend vorbereiteten psychologischen Versuchsbedingungen leistungsfähig wäre, müßte in einer längeren Versuchsreihe nachgeprüft werden.

So sehen wir, daß der Lehre von der psychischen Entstehung des Symptoms, mindestens aber von seiner überragenden psychischen Bedingt-

heit durch die rein empirische Beobachtung am Krankenbette immer neue Beweise zugeführt werden; *Hamburger* selbst, ein Kinderarzt strengster Observanz, von der Schulmedizin abstammend, die er bis jetzt meines Wissens niemals verleugnet hat, der für die moderne Psychotherapie nichts übrig hat — sonst müßte er sie doch erwähnen — ist durch seine Erfahrungen am Krankenbette gezwungen, sich mit der seelischen Komponente des Krankseins zu beschäftigen. Dabei übersieht er — natürlich in gutem Glauben —, daß diese Komponente von den Psychotherapeuten aller Richtungen studiert, mit guten Beispielen belegt, wissenschaftlich bearbeitet, in einer fast unübersehbaren Reihe von Büchern und Abhandlungen für alle Gebiete der Geisteswissenschaften und ganz besonders für die Medizin dargestellt wurde. Von alledem unbeschwert tritt *Hamburger* an seine Aufgabe heran. Und siehe da! In Kürze kommt er zu einem Resultat, das mit dem von uns in jahrzehntelanger mühevoller Arbeit erworbenen in sehr wesentlichen Punkten übereinstimmt. Denn *Hamburgers* Auffassung von der Bedeutung des „Trainings" für die Entwicklung des Krankheitssymptoms unterscheidet sich kaum von unserer eigenen Anschauung; verschieden ist nicht so sehr die Sache, als der Name, den er demselben Begriffe beilegt. Der wahre Unterschied liegt auf einem anderen Gebiete.

Als alter Naturwissenschaftler verabsäumt *Hamburger* nicht, die Frage nach dem „*Warum*" zu stellen. Das „*Wozu*" scheidet hingegen aus seiner Betrachtungsweise völlig aus. Der final gerichtete Sinn des Symptoms, der Neurose überhaupt, die den Kernpunkt der *Adler*'schen Lehre bildet, ist seiner Beobachtung entgangen. Das ist auch der Grund, warum seine Ansicht über die Therapie sich in wesentlichen Punkten von der unseren unterscheidet; der Grund vor allem, warum er alles, was der Arzt selbst zur Aufklärung über den Sinn des Symptoms beitragen könnte, ängstlich — man könnte beinahe sagen, neurotisch — der Einsicht der jugendlichen Patienten und ihrer Pflegepersonen (Eltern) verbergen möchte; auf diese Einstellung wurde bereits hingewiesen. „Je tiefer im Unterbewußtsein", sagt *Hamburger*, „die thymotrope Therapie geübt wird, umso besser. Eines freilich muß eindringlich gesagt werden: die Bedeutung der Gewohnheit bei solchen Krankheiten darf den meisten Patienten und auch ihren Angehörigen nicht mitgeteilt werden, weil die Laien zu diesem Glauben fast nie gebracht werden können und weil sich daher der Arzt den Weg zur Heilung solcher Zustände selbst verlegt." *Hamburger* möge sich die Mühe nehmen, unsere Beratungsstunden zu besuchen; wir haben gegenteilige Erfahrungen gemacht. Die Einsicht in die Zweckwahl des Symptoms, die Aufdeckung des Lebensstils und damit der Richtung, in der das Symptom wirksam werden soll, all das wollen wir unseren Kranken und ihrer Umgebung — gerade weil sie durch unkluges Verhalten ihn in seiner Zielsetzung bestärkt, wie *Hamburger* sehr richtig beobachtet hat — nicht vorenthalten. Und wir sehen, wieder im Gegensatz zu *Hamburger*, daß unsere Kranken uns verstehen, daß selbst sehr junge Kinder die Aufklärung über den Sinn ihres Symptoms annehmen und — bester Beweis für uns — mit ihrer Heilung beantworten. Und auch die Umgebung der Kranken, kaum weniger neurotisch als die Patienten selbst, ist nach unserer Beobachtung nicht so schwer zugänglich, wie *Hamburger* sie schildert. Andrerseits sagt

er selbst, daß oft die Mütter mit der Frage kommen: „Ich weiß nicht, ist das bei dem Kinde eine Krankheit, oder ist es eine Gewohnheit?“ Die Mutter spürt also ganz genau, daß hinter dem Krankheitssymptom noch etwas anderes ihr nicht ganz verständliches aber jedenfalls ihr feindliches steckt, das sie mit eigenen Mitteln nicht besiegen kann; sie verlangt Aufklärung und Hilfe. Die so eingestellte Mutter versteht schon die Aufklärung des Arztes, wenn sie das auch vorläufig noch nicht zugeben will: denn das Eingeständnis fällt ihr schwer, daß sie selbst in diesem Spiel um die Krankheit oft eine entscheidende Rolle spielt. Und darum heißt es in der Therapie, sich ihrer Mitarbeit versichern, wie wir gewohnt sind, es wenigstens zu versuchen. Wenn es glückt, so hat der Arzt eine Helferin gewonnen, die, eben weil sie nicht an Wunder glaubt, dem Arzt den Weg zur Heilung nicht verlegen wird, wie *Hamburger* befürchtet. Das gilt nicht nur für die Mutter, sondern auch für alle andern, die das Kind umgeben und beeinflussen, mit einem Wort, für das Milieu, das *Hamburger* in seiner Bedeutung so richtig einschätzt.

Zuletzt noch eine Frage: Sollen wir etwa gekränkt sein, daß unsere ganze große Arbeit von *Hamburger* anscheinend übersehen wurde? Sollen wir eine psychologische Erklärung für sein Verhalten suchen? Beides wäre nicht am Platze. Wir freuen uns, wann und wo immer Psychotherapie im Sinne der Individualpsychologie getrieben wird; wir begrüßen jedes Ergebnis, wie immer es erarbeitet wurde, als einen Teil jener großen Konzeption, die den Menschen helfen soll, die Lebensschwierigkeiten zu besiegen.

Zwei Beiträge zur Individualpsychologie.

Von Dr. OLIVER BRACHFELD (Barcelona).

I. Dolmetscher und Individialpsychologie.

In einem in dieser Zeitschrift veröffentlichten Artikel (1931, 3) habe ich bereits auf die Sprache, als Gesamtfunktion des *ganzen* Menschen, und nicht als bloße Teilfunktion, wie sie leider noch von fast allen Sprachlehrern und -theoretikern angesehen wird, hingewiesen; es sei mir erlaubt, in diesem Zusammenhang auch auf eine längere Studie zu verweisen, deren Veröffentlichung in der *Revista de Psicologia i pedagogia*, Barcelona, begonnen wurde *(El problema del plurilinguismo ante la psicologia)*. *Goldstein* hat nachgewiesen (Journal de Psychologie, 1933), daß der Aphasiker nicht ein Mensch *minus* gewisse Sprachfunktionen ist; wir wollten dasselbe vom Polyglotten beweisen, der ebenfalls nicht bloß ein Mensch *plus* die Fremdsprachen, sondern ein in seiner Gesamtheit veränderter Mensch ist.

Nun bestätigt jetzt ein hervorragender Dolmetscher, der sich in der Friedenskonferenz zu Versailles und seitdem in Genf und anderswo oft ausgezeichnet bewährt hat, die individualpsychologische Erfahrung des Menschen als zielgerichtete Einheit, aus seinem empirischen — und wie er selbst es nennt: laienhaften — Gesichtspunkt heraus.

Mr. Herbert, mit dem ich ein ausführliches Gespräch über diese Art von Problemen gehabt habe, sagte mir unter anderem:

„Es ist ein Irrtum, zu glauben, daß das Wichtigste, was zum Dolmetscher gehört, die Sprachkenntnisse sind. Freilich kann man *ohne* ihnen nicht Dolmetscher werden; sie sind jedoch nicht das Allerwichtigste. Eben deshalb kann ich all jenen, die sich oft an mich wenden mit der Frage: „Was soll ich tun, um Dolmetscher zu werden?" — immer nur dieselbe Antwort geben: Hören Sie sich eine Rede an, gehen Sie dann nachhause, und versuchen Sie den Vortrag vor dem Spiegel *in derselben Sprache* zu wiederholen, in dem Sie ihn gehört haben. Beherrschen Sie dann eine oder mehrere Fremdsprachen beinahe so gut wie Ihre eigene, so wird es dann ein leichtes sein, ihn in der fremden Sprache zu wiederholen. Zuerst muß der *ganze Mensch* interessiert werden; die sprachliche Funktion fließt dann wie von selbst, sie ist nur eine Teilfunktion ...

Ein Fehler, der mir manchmal unterläuft, — aber nur wenn ich als alleiniger Dolmetscher bereits sehr erschöpft bin — denn dann muß ich ja entweder selbst sprechen oder aber die Reden mir einschärfen, um sie nachher wiederholen zu können — ist der folgende: der Redner hat seine Rede, sagen wir französisch, beendet. Ich erhebe mich, und beginne beinahe wortwörtlich dieselbe Rede, *ebenfalls auf französisch!* Wäre nicht das Gelächter des Publikums, so würde ich es gar nicht merken, was für ein Fehler mir unterlaufen ist: ich bin ganz von dem Gedanken absorbiert, die Rede zu wiederholen, dieselbe Rede aktiv in mir zu erleben; ich denke gar nicht an die Sprache, also an die Teilfunktion."

Diese Äußerungen des *Mr. Herbert* sind ein neuer kasuistischer Beitrag zur Richtigkeit individualpsychologischer Ganzheitsbetrachtung.

II. Ein Traum über die drei Lebensfragen.

X. X., 32 Jahre, Südamerikaner, Orientalist, erzählt mir in der ersten Besprechung folgenden Traum, der für jeden Individualpsychologen sofort ohne weiteres verständlich sein muß. Wir veröffentlichen ihn, weil er die richtige Konzentrierung der Lebensprobleme in die „drei Lebensfragen" durch *Adler* überaus treffend charakterisiert:

„Mir träumte es vor kurzem, ich wäre nach Persien gefahren (ein altes Vorhaben des Patienten) und wurde dort am Hofe von Shah von Persien empfangen, in feierlicher Audienz und im Beisein des ganzen Hofes. Alle waren orientalisch gekleidet und saßen mit gekreuzten Beinen auf seidenen und samtenen Kissen am Boden; nur ich stand, und trug meinen europäischen Frack.

Nachdem ich ein bibliophiles Exemplar meiner Dissertation über Omar Khajjams Rubayat dem Shah überreicht habe, sagte er zu mir: „Edler Fremdling! Du hast unserem Land einen großen Verdienst erwiesen, indem Du Dich dem Studium unseres größten Dichters gewidmet hast. Dies soll Dir vergolten werden. Du darfst drei Dinge wünschen, die zu erfüllen in meiner Machtvollkommenheit liegt, und ich werde Deine drei Wünsche erfüllen!"

Nach kurzem Nachdenken erwiderte ich dem Shah: „Großer Shah von Persien! Ich wünsche folgende drei Dinge: 1. Einen lebenslänglichen Lehr-

stuhl an der Universität Teheran; 2. eine lebenslängliche Pension aus der kaiserlichen Schatzkammer; 3. einen Harem mit den schönsten Weibern von ganz Persien!"

Der Individualpsychologe meint darauf, daß Patient sich leider den drei *Adler*'schen Lebensfragen gegenüber nicht gewachsen fühlt und daß er deshalb im Traume eine illusorische Lösung derselben anstrebt. Er ist nicht imstande, sich als Mitmenschen zu empfinden (einziger Europäer) unter „inferioren" (auf dem Boden kauernden) Orientalen; Professor auf dem „Lehrstuhl", also wahrscheinlich „höher" situiert, als die Schüler; Harem (mit einem „einzigen Hahn im Korb"). Die *erste Lebensfrage* ist also ungelöst. Die *zweite: die Berufsfrage* möchte er am liebsten auf die Weise gesichert wissen, daß er einfach ein lebenslängliches Gehalt bekommt; und auch was die *dritte Lebensfrage* anbelangt, geht er einer wirklichen Lösung aus dem Wege, indem er der absolute und unverantwortliche Herrscher über ein ganzes Harem schöner Frauen werden möchte, anstatt mit einer einzigen Lebensgefährtin in völliger Gleichwertigkeit der Partner eine Lebensgemeinschaft anzustreben. Es kann auch darauf hingewiesen werden, wie viel Ähnlichkeit der Traum mit gewissen Märchen hat, d. h. er bedeutet eine Flucht in die Magie, sobald einer sich dem realen Leben und seinen Anforderungen nicht mehr gewachsen fühlt.

Dies alles wurde im Gespräch mit dem Patienten entsprechend und etwas ausführlicher dargestellt, und es kostete etwas Mühe, den Patienten zu überzeugen, daß es sich nicht um „Hellsehen", sondern „nur" (was ja eigentlich mehr als Hellsehen ist) um das „eiserne Netzwerk" (*Adler*) der Individualpsychologie handelt. Selten findet man in einem einzigen Traum, und sofort im Ersten, den ein in der Individualpsychologie gänzlich unbewanderter Patient in der Sprechstunde erzählt, das Anstreben einer Scheinlösung aller drei Lebensfragen so klar und eindeutig ausgedrückt.

Krankheit als geistiger Antrieb[1]).

Die Beziehung der körperlichen Krankheiten zu Charakter und Natur der geistigen Aktivität ist immer ein interessanter Gegenstand für Wissenschaft und Spekulation gewesen. Die Neurose, die Psychoneurose, die Hysterie und ihre Verbindungen mit physischen Übeln rief eine unaufhörliche Flut von berufsmäßiger Literatur hervor. Die große Zahl von erfolgreichen Kranken gab den Gedanken ein, daß möglicherweise ein geistiger Antrieb von Krankheiten ausgeht. Vielleicht hat *Elisabeth Barrett-Browning* durch ihre körperliche Gebrechlichkeit eine Inspiration erfahren. *Robert Louis Stevenson* litt von Kindheit an an großer Schwäche [2]) und erkrankte später an Tuberkulose. *Sydenham*, dessen Abhandlung über Gicht ein Meisterwerk ist, schrieb sie wahrscheinlich, weil er selber daran litt. In diesen Beispielen kann man die physischen Bedingungen als

[1]) Aus "The Journal of the American Medical Association". November, 10, 1934. Published 535 North Dearborn Street, Chicago, Ill.

[2]) Encyclopedia Britannica: *Robert Louis Stevenson.*

geistigen Antrieb voraussetzen. Die Wirkung der sich entwickelnden dementia paralytica in den Schriften *Maupassants* würde ein sehr interessantes Studium abgeben. Wenn man es jedoch statistisch prüft, ist es fraglich, ob physische oder geistige Krankheit häufiger in genialen als in gewöhnlichen Menschen anzutreffen ist. So hat *Hart*[3]) ein Verzeichnis von 100 vorbildlichen Genies aufgestellt und fand 9, die zu einer oder der anderen Zeit psychotische oder psychopathische Züge zeigten und 33, die in einigen Perioden ihres Lebens an schlechter Gesundheit litten. Solche Verhältnisse würden sich wahrscheinlich nicht wesentlich von denen der allgemeinen Bevölkerung unterscheiden zu den Zeiten als die Genies lebten. Auch Hunger, als ein körperliches Mißbehagen — ähnlich wie Krankheit — ist als ein möglicher geistiger Antrieb erörtert worden[4]). *Reed* zitiert *Goldsmith* als ein Beispiel und stellt fest, daß wir unter den Schriftstellern der Vergangenheit zahlreiche Beispiele finden — zu zahlreich um zufällig zu sein —, in denen das Werk, das sie berühmt machte, in einer Zeit der Bedrückung vollbracht wurde. Anders als finanzielle Bedrückung kann auch vollkommener Hunger denselben Drang zu Leistungen hervorrufen, wie durch die erstaunliche literarische Tätigkeit *Scotts*[5]) unter schlechten wirtschaftlichen Verhältnissen bezeugt wird. Andrerseits fand *Hart*[6]), daß tatsächlich die Hälfte der 100 Genies während ihres ganzen Lebens ökonomisch sichergestellt war und 77% weder immer gesichert war, noch Sicherheit erlangte. Solche ökonomische Behaglichkeit muß der des Volkes als Ganzes weit überlegen sein.

Abgesehen vom Einzelindividuum, was war die Wirkung von Krankheiten in der Entwicklung der Zivilisation? Geben wir die Wahrscheinlichkeit zu, daß die menschlich geistige Fähigkeit sich in den letzten 3000 Jahren nicht wesentlich geändert hat, welche Wirkung kann Krankheit dann in der die Rasse betreffenden Entwicklung gehabt haben? Hat natürliche Auswahl durch Krankheit die geistig Ungeeigneten ausgestoßen? Dies scheint im Hinblick auf die gegenwärtige Statistik kaum wahrscheinlich. Sicher haben Krankheiten, besonders Epidemien, die geographische Verteilung vieler Völker und ihre Geschichte beeinflußt. Einige Krankheiten haben die Fähigkeit ganzer Völker untergraben, andere haben Völker zu größerer Aktivität und zu Ländern mit günstigeren Möglichkeiten geführt. Die häufige Dezimierung der Bevölkerung, die von Krankheiten herrührt, hat entweder den Fortschritt der Zivilisation verzögert oder die verbleibende Bevölkerung zu größeren Anstrengungen, als vorher nötig waren, angespornt.

Diese mögliche anreizende Wirkung von Krankheit auf das gesamte Wachstum der Zivilisation war der Gegenstand eines vor kurzem abgehaltenen Vortrags. Nach *Pusey* ist es das Bedürfnis, die Schwierigkeiten

[3]) *Hart, H. H.*: The Unhappiness of Genius, J. Nerv. & Ment. Dis. 80 : 410 (Oct.) 1934.

[4]) *Reed, C. B.*: The Literary Value of Hunger, Proc. Inst. Med. Chicago 3 : 133 (No. 2) 1921.

[5]) *Dempster, J. H.*: Disease as a Factor Influencing History, J. Micigan M. Soc. 33 : 146 (March) 1934.

[6]) *Pusey, W. A.*: Disease, Gadfly of the Mind, Brit. J. Dermat. & Syph. 46 : 341 (Aug.-Sept.) 1934.

des Lebens zu überwinden, das den Antrieb gegeben hat, Menschen zu geistigen und physischen Anstrengungen zu treiben. Die natürlichen Antriebe zum Fortschritt sind verhältnismäßig wenig: Hunger, Geschlechtstrieb, soziale Neigungen, Eitelkeit, Beleidigungen, Krankheiten und Furcht vor Tieren und Menschen, den Elementen und natürlichen Gefahren. Unter diesen sind die meisten Menschen in ihrem Fortschritt durch Beleidigungen, Schmerzen und Krankheiten, die sie befallen haben, stärker angetrieben worden. So ist von Ägypten und Babylon bis Griechenland, von *Imhotep* zu *Hippokrates*, Medizin immer als eine Hauptaufgabe des Geistes angesehen worden. *Pusey* zitiert *Heidel*, der sagt: „Es ist mehr als ein Zufall, daß *Aristoteles* in dieser Beziehung die meisten seiner Erläuterungen aus dem Gebiete der Medizin entnimmt . . . Die außergewöhnliche Häufigkeit ihrer (der Griechen) Berufung auf medizinische Praxis bei Erläuterungen von wissenschaftlichen Verfahren . . . rechtfertigt die Annahme, daß Medizin wie Mathematik im 4. und 5. Jahrhundert v. Chr. die besten Beispiele für die Wissenschaft gewährte." Hautkrankheiten und Dermatologie haben nach *Pusey* größere Wirkungen entfaltet, weil sie vom Beginn der Geschichte eine der Hauptinteressen der Medizin ausgemacht haben. Die große Lepra-Epidemie in Europa, welche ungefähr 500 n. Chr. begann, erreichte ihren Höhepunkt zur Zeit der Kreuzzüge und erlosch im 16. Jahrhundert, und die Bubonen-Pest war das schlimmste Leiden dieser geplagten Zeit. Es war verantwortlich für die Entwicklung von Krankenhäusern, und es gab dem objektiven Studium der Krankheiten einen neuen Antrieb. In der Entwicklung der Wissenschaft, der Histologie, Bakteriologie, Infektion, Immunität, Allergie und des Grundumsatzes haben Hautkrankheiten einen hervorragenden Anteil gehabt.

Sind diese Überlegungen eine müßige Spekulation? Die Schwierigkeiten, die den Pfad des individuellen Fortschritts und der Behaglichkeit begleiten, haben immer den Scharfsinn der Menschheit herausgefordert. Krankheit und Armut drückt auch jetzt noch zahlreiche Menschen nieder, und es gibt keinen Grund zu glauben, daß diese Herausforderung nicht auch jetzt wieder erfolgreich aufgenommen wird.

Die Entwicklung der individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen in Wien.

Von REGINE SEIDLER, Fachlehrerin (Wien).

Der Arbeitsunterricht, der nach dem Weltkrieg in den Schulen eingeführt wurde, erfordert intensive geistige Mitarbeit der Schüler, innere Selbständigkeit und echten Gemeinschaftsgeist. Da mußte sich die Wahrheit von *Alfred Adlers* Anschauung, die Schule sei das Experiment auf das Gelingen oder Mißlingen der Erziehung im Elternhause, aufdrängen. Das im Elternhaus gegängelte Kind, das sich stets im Blickpunkt seiner Umgebung fühlt, vermag den sachlichen Anforderungen der Schule nicht zu genügen. Das ängstliche, scheue Kind traut sich die Fähigkeit zu erfolgreicher Mitarbeit nicht zu. Da zeigte sich klar die individualpsycholo-

gische Lehre und Erziehungsmethode als der Weg, der Eltern, Lehrer und Kinder zur nützlichen Arbeit für die Gemeinschaft weist. So mußte man energisch an die Erziehung jener Schüler herangehen, die durch ihr Außerhalb-der-Gemeinschaft-Stehen ihre eigene Entwicklung und die Entwicklung ihrer Kameraden hemmten. So entstand schon im Jahre 1920 in Wien die erste Lehrerarbeitsgemeinschaft für Erziehungsberatung, die unter Leitung *Alfred Adlers* Schulkinder, die Erziehungsschwierigkeiten irgendwelcher Art boten, retten wollte[1]).

Diese Schulberatungsstellen trugen, ihrer besonderen Mission entsprechend, ihr eigenes Gepräge. Wenn die Methoden der Individualpsychologie durchdringen sollten, dann konnte man sich mit der Besserung des Einzelfalles nicht begnügen. Daher wurden die Beratungen so eingerichtet, daß jeder Fall der ganzen Schulgemeinschaft zugute kam. Die Beratungen fanden nicht geschlossen, sondern in beschränkter Öffentlichkeit statt, das heißt vor einem Auditorium von Lehrern, dem Vertreter sämtlicher Schulen des Inspektionsbezirkes, in dem die Beratung stattfand, angehörten. Praktisch gesprochen: Zum Wiener Inspektionsbezirk, in dem die ersten Beratungsstellen entstanden, gehören 67 Volks- und Hauptschulen. Die Lehrer, die der Beratung beiwohnten, referierten über ihren Verlauf in den Lokalkonferenzen ihrer Schulen, so daß praktisch *alle* Lehrer des Inspektionsbezirkes informiert wurden. Dieser besondere Charakter der Schulberatungsstellen erforderte auch eine besonders eingehende Deutung jeden einzelnen Falles. Der Vorgang war folgendermaßen: Der Klassenlehrer des vorzuführenden Kindes brachte eine ausführliche Vorgeschichte des Falles mit. Sie enthielt die Lebensgeschichte des Kindes mit besonderer Berücksichtigung etwaiger Krisenpunkte, eine entsprechende Milieuschilderung und eine eingehende Darstellung der Schwierigkeiten des Kindes. Im Anschluß an diese in Form eines Referates vorgetragene Vorgeschichte knüpfte Prof. *Alfred Adler*, der erste Erziehungsberater, eine eingehende Deutung des Falles. Er versuchte an Hand des vorgebrachten Materials die Enthüllung des kindlichen Lebensstiles. Aus der Aufdeckung der irrtümlichen Einstellung des Kindes zum Leben ergab sich der nun einzuschlagende Weg. Die gleichfalls vor dem Lehrerauditorium vorgenommene Rücksprache mit den Angehörigen des Kindes und dem Kinde selbst demonstrierte die künstlerische Tätigkeit des Therapeuten. Die folgende Diskussion des Falles und das eingehende verallgemeinernde Schlußreferat des beratenden Arztes vertieften das Verständnis und vermittelten die Anwendung der gewonnenen Einsicht in ähnlichen Fällen. So unterschieden sich die Schulberatungen von den anderen individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen dadurch, daß in ihnen Hilfe im Einzelfall *und* praktische Ausbildung, also Hilfe für die Gemeinschaft, geboten wurde. Die notwendigerweise sehr eingehende Besprechung jeden Falles — es war keine Seltenheit, daß die Besprechung eines Falles 2 Stunden dauerte — brachte es mit sich, daß die Schulberatungen niemals einen „Massenbetrieb" aufwiesen. In einer Sitzung kamen nur ein bis zwei Kinder daran. Immerhin wurden während des Bestandes der genannten ersten Schulbe-

[1]) Vergl. Die individualpsychologischen Beratungsstellen in Wien. Sonderheft der Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie, 7. Jahrgang, Nr. 3.

ratungsstelle 171 Kinder vorgeführt. Diese Vorführungen kamen aber tatsächlich 19.780 Schulkindern zugute, die gleichzeitig die Pflichtschulen des betreffenden Inspektionsbezirkes besuchten und deren Lehrer durch die vorgeführten Fälle mit den Erkenntnissen und der Methode der individualpsychologischen Erziehungslehre vertraut wurden. Bald folgten der ersten Schulberatungsstelle Beratungsstellen in anderen Wiener Inspektionsbezirken, bis die Anzahl derselben im Jahre 1928 den Höhepunkt, die Zahl 11, erreichte, d. h. daß fast alle Wiener Pflichtschulen einer Schulberatungsstelle angeschlossen waren, so daß jeder Lehrer, der eine Schwierigkeit beobachtete, die bequeme Möglichkeit hatte, einen individualpsychologisch geschulten Arzt und Heilpädagogen unentgeltlich zu Rate zu ziehen. Da die neuen Beratungsstellen dem Muster der ersten folgten, wurden die Beratungen gleichfalls vor einem Lehrerauditorium durchgeführt und so der ganzen Wiener Lehrerschaft die Möglichkeit geboten, in die Lehre und Erziehungsmethode der Individualpsychologie eingeführt zu werden. Im Schuljahre 1933/34 hörte die Tätigkeit der Schulberatungsstellen auf. Heute besteht die Neigung, die Erziehungsberatung dem Volksbildungswesen, das auf sehr breiter Basis organisiert werden soll, einzugliedern. Hoffentlich werden die langjährigen Erfahrungen der individualpsychologischen Beratungsstellen hiebei gebührende Berücksichtigung finden.

Recht interessant ist es, die Fälle, die im Verlaufe der Jahre den Beratungen zugeführt wurden, Revue passieren zu lassen und die Fehler, über die geklagt wurde, ins Auge zu fassen. Am häufigsten wird über Lernschwierigkeiten geklagt. Fast ein Fünftel aller vorgeführten Schulkinder (19.5%) wiesen schlechte Unterrichtserfolge auf. Sicherlich findet sich bei einer noch größeren Anzahl der vorgeführten Schüler der gleiche Fehler, doch die erwähnten 19.5% wurden dieses Fehlers wegen in die Beratungsstelle gebracht. An nächster Stelle, rund ein Zehntel, (9.6%) stehen die Kinder, die durch ewiges Stören des Unterrichtes, z. B. durch Kasperliaden, Dreinreden und dergleichen die Gemeinschaft hemmen. An nächster Stelle stehen Diebstahl, Verlogenheit, Schlamperei (5.7 bis 5.2%), maßlose Herrschsucht, sexuelle Frühreife, Angstzustände (je 4.5%), Schwachsinnsverdacht, Protest gegen Eltern und Lehrer, Trotz, Roheit gegen Mitschüler, Isoliertheit (3.6 bis 3%), Faulheit, Schulstürzen und ständiges Zuspätkommen, Unselbständigkeit, Schwermut (je 2.1%), Mangel an Konzentration, Eitelkeit, Bosheitsakte, Frechheit, Vagabundieren (je 1.5%), Stumpfheit, Feigheit, Hemmungen verschiedener Art, — z. B. beim Schwimmen, Sprechen, Schreiben —, Eßschwierigkeiten, schwere Verwahrlosung, Grausamkeit, unregelmäßiger Schulbesuch, Unarten verschiedener Art, z. B. Nägelbeißen, Nasenbohren und dergl., übertriebene Verliebtheit in Lehrkräfte (je 0.6%).

Das Überwiegen der Schwierigkeiten, die das Schulleben unmittelbar betreffen, ist wohl darauf zurückzuführen, daß die Kinder in der Regel dann der Beratung zugeführt wurden, wenn in der Schule Schwierigkeiten beobachtet wurden. Eß-Schwierigkeiten und dergl. kommen daher nicht so häufig zur Sprache. Freilich ist zu beachten, daß in vielen Fällen alle möglichen von den angeführten Schwierigkeiten auf einmal auftraten, wie es

ja für den Individualpsychologen ohneweiters verständlich ist. Zahlenmäßige Feststellungen sind wohl immer mit Vorsicht aufzunehmen. Dies vorausgeschickt, mögen folgende interessante Feststellungen gewertet werden. 40% der vorgeführten Schulkinder zeigten irgend eine Organminderwertigkeit, mindestens allgemeine Körperschwäche, 20% erwiesen sich als Linkshänder. Die erstgeborenen und die einzigen Kinder überwiegen, sie machen zusammen 75% (35% + 40%) aller vorgeführten Kinder aus. Während bei den einzigen Kindern der Hang zu defensivem Lebensstil (Isoliertheit, Schwermut, Angstzustände, Feigheit, Faulheit, Ueselbständigkeit) überwiegt (57%), finden wir bei den erstgeborenen Herrschsucht und andere Züge eines aggressiven Lebensstils vorherrschend (70%). Die erzieherische Einstellung der Eltern kann man in den meisten Fällen als verzärtelnd bezeichnen (60%), 15% der Eltern erziehen inkonsequent („Zukkerbrot und Peitsche", strenger Vater, schwache Mutter, strenge Eltern, aber zärtliche Großmutter). 25% der Kinder kann man als hart oder lieblos erzogen bezeichnen.

Da die Schulberatungsstellen zur praktischen Ausbildung der Lehrerschaft dienen sollten, wurde nur in Ausnahmsfällen ein Kind mehrmals vorgeführt. Die Behandlung des Kindes blieb in der Regel dem Lehrer überlassen, war er ja bei der Vorführung des Kindes durch die sehr eingehende Analyse des Falles und die genauen Anweisungen des beratenden Arztes ausreichend vorbereitet worden. Aus diesem Grunde war es leider nicht möglich, in allen Fällen den Erfolg der Beratung nachzuprüfen. Darum möge nur von den Fällen, deren Entwicklung mit Sicherheit beobachtet werden konnte, der Erfolg der Beratung angeführt werden. In 74% dieser Fälle wurde eine sichere Heilung konstatiert. Bei den restlichen 26% wurde auch weiter über Schwierigkeiten geklagt; es ist wohl anzunehmen, daß eine intensive individualpsychologische Behandlung in einer weiteren Anzahl von Fällen zur Heilung geführt hätte, oder daß die günstigen Resultate sich später zeigen werden. Die Verfasserin dieses Artikels hörte erst vor wenigen Tagen von einem Mädchen, das sich gegenwärtig im Leben und speziell im Beruf vollständig bewährt und das seinerzeit noch nach Vorführung in der Beratungsstelle in der Schule die größten Schwierigkeiten bereitete.

Sollte das Erziehungsberatungswesen, wie es zu hoffen ist, in den nächsten Jahren auf breiter Basis organisiert werden, dann werden die zu errichtenden Beratungsstellen sich wohl mit einem Erziehungsproblem befassen müssen, das jeder verantwortungsbewußte Lehrererzieher in diesen Tagen zu lösen bemüht ist: Wie immunisiert man die Jugend gegen die schweren Schäden, die durch die Not der Zeit, die Arbeitslosigkeit der Eltern und die in ihrem Gefolge aufscheinende Zerrüttung der Familien und der Moral hervorgerufen wird? Der individualpsychologisch eingestellte Erzieher ist bemüht, die ihm anvertraute Jugend durch Überwindung der gegebenen Schwierigkeiten zu stählen und entbehrt schmerzlich die wirksame Unterstützung der Beratungsstellen.

Pädagogische Kontakttypen.

Von Dr. WALTHER SCHUSTER (Aussig).

Vorbemerkung der Schriftleitung: Die „Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie" hat sich bisher mit Ausnahme einiger begabungspsychologischer Aufsätze aus dem Gebiet des Unterrichtes nicht mit speziellen unterrichtlichen Fragen befaßt. Jedenfalls hat die Individualpsychologie, die sich mit dem Einmaligen beschäftigt, auch auf diesem Gebiete einen Widerwillen gegen alle Typisierung. Die Fragestellung des Verfassers der nachfolgenden Arbeit ist aber eine solche, daß die Einmaligkeit der einzelnen Individuen dabei gar nicht in Betracht kommt. Er will Schulklassen charakterisieren, um zu zeigen, wie man mit verschiedenen Klassen verschieden — also sozusagen „individuell" — verfahren sollte. Er scheint der Auffassung zu sein, daß man in diesem Augenblicke ein Reich betritt, das ohne Typisierung nicht zu erfassen ist, daß die Typisierung als Durchgangspunkt hier wohl nicht zu umgehen ist, wenngleich man nicht beim Typus stehen bleiben darf. Eine Schulklasse ist eben kein echtes Individuum, sondern nur ein Scheinindividuum; wenn für die Erfassung des Individuums die Typologie nicht am Platz ist, so ist damit nicht gesagt, daß sie auch für die Erfassung von Scheinindividuen im voraus abzulehnen sei.

Die „Typologie der Schulklasse" ist ein Problem, das die ganze Pädagogik interessiert. Es gibt einige Bücher darüber; bei Dissertationen und Hauptschullehramtsprüfungen ist das Thema „Schulklassentypen" sehr gefragt. Warum sollte es nicht auch einmal eine solche Arbeit über dieses Thema geben, die ein Individualpsychologe verfaßt hat? Die Individualpsychologie hat eben viele, viele Grenzgebiete, und an Grenzen haben mit einem gewissen Recht die Organe beider Staaten etwas zu sagen.

I.

Es soll hier versucht werden, jene typischen Möglichkeiten im Verhalten von Schülern festzustellen und schematisch zu veranschaulichen, welche den notwendigen Kontakt zwischen ihnen und dem Lehrer bezüglich des zu behandelnden Lehrgutes bedingen.

Der Lernvorgang geht den Weg vom Lehrer durch den dargebotenen Stoff zum Schüler, in welchem der Anreiz geweckt werden soll, sich den Lehrstoff anzueignen und ihn zu verarbeiten. Der Lehrer muß sich deshalb über die Art dieser „Ansprechbarkeit" des Schülers klar sein, um aus dem darzubietenden Stoff alles das ausscheiden zu können, was den Kontakt behindert oder gar unmöglich macht, und das Darzubietende den zielsichersten Weg gehen zu lassen. Da sich die Eigenarten der Schüler und der Klasse in Wirkung und Gegenwirkung gestalten, ergibt sich die Ansprechbarkeit selbst aus der dem einzelnen Schüler und allen Schülern als einheitlicher Gesamtheit eigenartigen Verlagerung der seelischen Kräfte und ihrer Aufnahmebereitschaft.

Von einem Primat der einen oder der anderen Kraft kann natürlich nicht gesprochen werden. Für schulische und erziehliche Zwecke ist übrigens diese Fragestellung ganz belanglos, weil es da ausschließlich auf das *nützliche sinngemäße Wirken der seelischen Kräfte* ankommt und für uns Schulleute und Erzieher einzig und allein wesentlich ist, daß wir die *besondere Rolle* (Vorherrschaft) *einer seelischen Kraft innerhalb des Gesamtkräftewirkungsfeldes als Wesensglied der seelischen Ganzheit* überhaupt erkennen, dabei also nicht vergessen, daß alle Seelenkräfte nur ineinander, dem der Seele immanenten Ziel gemäß wirken. Sie werden in dieser Arbeit nur für eine spekulative wissenschaftliche Betrachtung und zum Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnis gesondert von einander behandelt.

Der Weg des Kenntniserwerbs geht so:

1. Die Sinne nehmen die Eindrücke auf und leiten sie mit allen ausgelösten Empfindungs-, Willens-, Gefühls- und anderen assoziativen Komplexen gemäß dem im aufnehmenden Menschen immanenten Ziel weiter. Diese Finalität ist biologisch (im weitesten Sinne) und psychologisch erklärbar. Sie bewirkt eine Art Auslese aus der erlebbaren Umwelt und innerhalb des erlebten seelischen Geschehens oder zumindest eine nur final verständliche vorläufige Formung der Inhalte. In dem einen werden sie an die Denkzentren, im anderen an die Willens- oder Gefühlszentren weitergeleitet. Der Anteil der einzelnen seelischen Zentren ist biologisch sinnhaft organisiert. Für den Jugendlichen erscheint der Anteil affektiver Mechanismen an dem Gedächtnisablauf äußerst wichtig, weil er tiefgehende Umgruppierungen im Gedächtnismaterial bewirkt (Kretschmer, Med. Psychol., S. 37 ff.). Äußerlich erscheint dieser Vorgang am deutlichsten in der oben genannten Ansprechbarkeit, nach welcher die eine oder die andere seelische Kraft (Denken, Fühlen, Wollen) vorzuherrschen scheint.

2. Gemäß der durch diese unter 1. beschriebene Subjektivierung der vermittelten Eindrücke erzielten Bewußtseinsform erfaßt nun das seelische Geschehen die entsprechenden schöpferischen und gestaltenden Kräfte, die jene subjektiv ohne Anteilnahme der eigentlichen Bewußtseinsenergie vorgeformten Eindrücke (immanent) zielstrebig durchdringt: wir sagen, der Schüler verarbeite. Auch daran sind natürlich alle seelischen Kräfteballungen und Kräftelösungen beteiligt.

3. Der Vorgang der Durchdringung und Verarbeitung (mitsamt den in der Bewußtseinssphäre [1]) wirkenden Komplexen) beeinflußt die bewußte Formgestaltung, die selbst auch innigst mit Kräften des Gefühls und des Wollens verquickt ist. Je nach der Güte der Intelligenz geschieht diese Formgestaltung affektbetont, instinktmäßig oder ausdrücklich im Sinne der Entwicklung einer Lebens- und Weltanschauung.

Es ist also ausdrücklich festzuhalten, daß immer eine einheitliche zielbezogene Gesamtheit aller seelischen Kräfte die vom Schüler geleistete Arbeit

[1]) Die Peripherie des Bewußtseinsfeldes bezeichnen wir als „Sphäre". Unter sphärischen Seelenvorgängen verstehen wir nun eben die, die am Rande des Bewußtseinsfeldes in einer sehr dunklen, verschwommenen Weise vor sich gehen (*Kretschmer*, S. 97 f.). Ich unterstreiche besonders den *dynamischen* Charakter der Sphäre.

führt. Welche Ursachen dazu führen, daß eine bestimmte Seelenkraft, das Denken, Fühlen oder Wollen (mitsamt den sinngemäßen Komplexen des dazugehörigen Bewußtseinsfeldes und der entsprechenden Sphäre) die Führung hat, ist für unsere praktisch-erziehlichen Zwecke ganz nebensächlich. Man müßte die gesamte psychische Entfaltung eines Menschen im Sinne der biologischen Finalität beurteilen, um den Sinn dieser Erscheinung zu erkennen. *Danach besorgt eine jede seelische Kraft im Rahmen des gesamten Charakters gemäß der biologischen Finalität eine ganz bestimmte Auswahl unter den Erlebens- und Bewußtseinsakten und gibt dem ganzen Charakter eine dieser biologischen Zielstrebigkeit und Zweckmäßigkeit entsprechende Richtung.* Ebendarum gibt uns das ichhafte und wirhafte Denken, Fühlen und Wollen einen Schlüssel zur Deutung eines Typus. Wir begnügen uns mit der Feststellung, daß dem so ist und daß wir diesem Umstand Rechnung tragen müssen. Ohne diese Eigenart zu kennen, würden wir im bildenden Unterricht der Schule große Fehler machen.

Da wir zunächst mit den Schülern den Kontakt herstellen müssen, ist es am zweckmäßigsten, die kontaktbereiten Angriffsflächen bei den Schülern zu kennen.

Wenn hier auch grundsätzlich die Meinung vertreten wird, daß jeder Mensch seinen Typus habe, der sich aus der nur einmaligen Zu- und Unterordnung der für ihn allein eigenartigen Wesenskräfte ergibt, so ergibt sich ebenso zwingend daraus, daß jene menschliche Gruppe, zu welcher er durch seinen Hauptberuf gehört, und alle anderen Gruppen, welchen er mittelbar oder unmittelbar zugehört, also auch die umfassenden von Volk und Staat, ja letzten Endes auch die sie einheitlich umfassende Menschheit selbst ebenso einmalige, eben nur sie wesenbestimmende Eigenarten haben, die sich nicht nur aus der Summe der Einzelglieder ableiten lassen, sondern letzten Endes rational unerfaßbar bleiben. Eine jede rationale Darstellung bleibt krückenhaft.

Es geht darum nicht an, das Problem des Typus entweder nur so zu fassen, als gäbe es nur einmalige Individualitäten, denen man mit allgemein gefaßten Strukturformeln nicht beizukommen vermöge, oder daß alles, was gleiche oder ähnliche Wesensmerkmale trägt, unter eine Gruppe zusammengefaßt und danach als zu diesem oder jenem Typus gehörig erklärt wird. Beide grundsätzlichen Anschauungen sind abstrakt, sie entsprechen nicht der Wirklichkeit.

Im Folgenden geht es durchaus nicht um eine theoretisch-psychologische Erkenntnis von Seelisch-Typischem; besonders *für die Erziehung ist es die Hauptsache zu erkennen, wie alle diese typischen seelischen Anlagen und die Typen untereinander in Funktion treten.*

Nicht die einfache Feststellung, daß bei diesem oder jenem Menschen die einzelnen Kräfte so oder so zu einander geordnet sind, ist uns wesentlich, sondern allein, *daß und wie sie als Träger eines besonderen psychologischen Sinnes innerhalb eines ihnen übergebauten organischen Sinnzusammenhanges zweckentsprechend wirken.* Und in diesem Wirkungszusammenhang ichbedingter und nichtichbedingter Seelenkräfte gibt es wieder gleichartige Erscheinungen, die erst nach dem immanenten Ziele des ge-

samten (biologisch zu bewertenden) individuellen Organismus zur Deutung des individuellen Typus anwendbar sind.

Wenn der Lehrer z. B. im Unterricht die Krise der mittelalterlichen Kirche bei ständigen Hinweisen auf heutige Verhältnisse darstellt, so wirken seine Worte und die durch sie suggerierten Vorstellungen auf alle ohne Unterschied ein. Je nach der suggestiven Kraft seiner Darstellung wird der Kenntniserwerb, den er überhaupt hat erreichen können, bei allen Schülern ziemlich gleich umfangreich sein, wenn er sich vorher auf die Empfangsbereitschaft der (normal begabten) Schüler eingestellt hat (siehe unten). Was aber ein jeder Schüler mit dem eben erworbenen Stoff beginnt, wie also der aufgenommene Bildungsstoff in ihm zum Bildungserlebnis und endgültigen Bildungswert wird, welcher seiner Einstellung zum Leben neue Kraft oder auch eine neue Richtung gibt, das erst ist für seine einmalige Eigenart typisch. Das heißt also, daß der Lehrer seinen Vortrag auf die seelischen Gemeinsamkeiten des Klassentypus (Typus hier als Sammel- und biolog. Begriff!) aufgebaut hat, den er aus seelischen Gemeinsamkeiten deutend erschlossen hat und der sich nun zielentsprechend er„füllt". Indem er sich aus dem vereinheitlichten Klassentypus die Wirkungs- und Funktionsmöglichkeiten von Aufnehmen, Erfassen und Verwerten deutend erschlossen hat, nimmt er auf den Gruppentypus Rücksicht. Da die einzelnen Schüler sinnhaft eingegliederte „Organe" des Klassen-„Organismus" sind, nehmen sie so weit individuell an dem dargebotenen Bildungsgut teil, als es ihren individuellen Funktionen nicht widerspricht. („Sinnhaft" bedeutet hier „eindeutig auf das gemeinsame Ziel ausgerichtet" und ist nicht ethisch zu verstehen, sondern rein psychologisch.) Dem individuellen Typus kann der Lehrer am besten in Einzelaussprachen gerecht werden oder bei Prüfungen, die sich an die immanenten Tendenzen des einzelnen Schülers anschließen.

Im Folgenden wird in diesem Sinne von pädagogischen „Kontakttypen" gesprochen werden. Wenn diese Kontakttypen weiter unten mit Formeln wiedergegeben und veranschaulicht werden, so soll das durchaus nicht als rationalistische oder gar mechanistische Anschauung verstanden werden, sondern nur als Versuch, wie man als Lehrer auf einem gehbaren Wege Richtlinien für eine psychologisch richtige methodische Bearbeitung des schulunterrichtlichen Bildungsstoffes gewinnen könnte. Die Formeln beanspruchen keinerlei allgemeine Richtigkeit, weil sie als Formeln jenseits lebendiger Wirklichkeit stehen und eine jede derartige Anmaßung sinnlos ist. Abgesehen davon, berücksichtigen sie ausschließlich die Kontaktmöglichkeiten im Schüler und nicht auch die Fragen der Lehrerpersönlichkeiten (Lehrertypen) und des Bildungsstoffes, obwohl erst eine Darstellung der Gesamtheit aller dieser Fragenkomplexe ein lebendiges Bild ergeben könnte. Die Formeln selbst sind nur als formal zu werten, während der jeweilige Inhalt nur aus der unmittelbaren lebendigen Wechselwirkung zwischen dem Funktionsgefüge der seelischen Kräfte und der Umwelt, zu welcher die Klasse und der Stoff. wie auch der Lehrer gehören, sich ergibt. Erfahrungen aus der unmittelbar erfaßten Wirklichkeit können jeweils über Richtigkeit und Unrichtigkeit der Typen entscheiden.

II.

Eine jede Typologie hat von vornherein ihre Schwächen, die hier nicht dargestellt zu werden brauchen. Trotzdem sind sie für die Gruppierung von Menschen nach ganz bestimmten Fähigkeiten und Begabungen im Hinblick auf einen praktischen Zweck unerläßlich, wenn dieser nur dadurch erreicht werden kann, daß diesen Einzel- und Gruppentypen genügend Möglichkeiten gelassen sind, richtig und eben diesem Zwecke einheitlich dienstbar zu wirken.

Für den schulischen Unterricht ist eine Typologie deshalb notwendig, weil mindestens ebenso wichtig wie die typische Veranlagung eines einzelnen Schülers die der ganzen Klasse ist. Die Klasse als Gruppe ist ein wesentlicher Faktor in der psychologischen Klassensituation, der auf die Methode und Didaktik der einzelnen Fächer wie auch ihrer Gesamtheit richtunggebenden Einfluß hat. Gleichwichtig ist außerdem noch die Wechselwirkung zwischen den Einzeltypen und den Gruppentypen. Alle diese höchstwichtigen Erscheinungen können anders als in der Form von Typen kaum erfaßt und nutzbringend ausgewertet werden. Es nützt nichts, bloß zu erkennen, daß einzelne Schüler mit halbwegs gleichgerichteten Anlagen sich in einer Schulklasse sehr leicht und gern zusammenfinden und zusammenschließen. Für den Unterricht ist die Dynamik dieser Wechselverhältnisse von größter Wichtigkeit. Auch die Schülergruppen sind beim Unterricht als seelische Einheiten zu fassen und zu führen.

Der schulische Unterricht ist nicht ideal. Der Lehrer muß sozusagen immer mit einem zugedrückten Auge arbeiten, weil die gerechte und zweckmäßige Zu- und Unterordnung von Schülern und Klassengemeinschaft immer lückenhaft bleibt, je schülerreicher die Klassen, umso mehr. Aber der Gruppentypus enthält implicite alle Einzelnen wie ein Organismus alle seine Organe. Darum ist es möglich, durch die Abstellung des Unterrichtsverfahrens auf den Gruppentypus weitgehend auf die Einzeltypen Rücksicht zu nehmen und nichts zu unternehmen, was den Tendenzen der Einzeltypen zuwiderliefe. So erscheint der Gruppentypus für die Vorbeugungstechnik beim Unterricht unerläßlich.

Die folgende typologische Gliederung hat also nicht den Zweck, daß man nach ihr die einzelnen Schüler klassifiziere. Es ist im Gegenteil notwendig, daß der Lehrer sich über die Eigenarten der einzelnen Schüler vorher im klaren sei. Dann erst sind aus den Einzelcharakteristiken heraus alle vorherrschenden, die eigenartige Funktionalität der Einzeltypen bestimmenden seelischen Gemeinsamkeiten zu Typengruppen zusammenzufassen.

Die pädagogische Behandlung des einzelnen Schülers darf durch die beabsichtigte typologische Aufgliederung der Schülerschaft einer Klasse nicht beschränkt werden. Das würde das Bild des einzelnen Schülers verzerren und die beabsichtigte Besserung des Bildungsverfahrens unmöglich machen. Es soll ja im Gegenteil zu den Entwicklungstypen gezeigt werden, daß es falsch ist, für eine bestimmte Entwicklungsstufe ganz bestimmte seelische Eigenheiten als ein für allemal gültig aufzustellen und dann einen jeden, der zufällig in dieser Entwicklungsstufe steckt, einfach danach abzufertigen. Gerade für pädagogische Zwecke muß vor derlei Versuchen ein-

dringlich gewarnt werden, weil man sich in der Praxis allzuoft zu einer mechanischen Anwendung verführen läßt, die auf die Einzeltypen keine Rücksicht nimmt.

Hier handelt es sich um eine Charakteristik der Klasse als Gesamtheit individueller Typen, welche selbst Träger typischer Wesensmerkmale der Klasse sind. „Typus" wird hier als sinnerfüllte Ganzheit genommen. Der Einzelne gehört einem Gruppentypus an, indem er Träger gruppentypischer Eigenart ist. Letzten Endes ist eine jede gruppentypische Eigenart etwas Irrationales, zumal ihre Triebkräfte im Willen und im Gefühl zu suchen sind. Selbst wenn die Einzelnen Denktypen sind, sind sie als Träger von gruppentypischer Eigenart gefühls- und willensmäßig aneinander gebunden. Das wichtigste Gruppenwesensmerkmal ist das Solidaritätsgefühl und der Solidaritätswille, die auf ein ganz bestimmtes Ziel ausgerichtet sind, das selbst der Gruppeneigenart immanent ist. Eine solche gefühls- und willensmäßige zielstrebige Einmütigkeit mehrerer Menschen wird fortan „Gruppentypus" genannt.

Für den schulischen Unterricht ist es nötig, daß sowohl die Einzeltypen als auch die Gruppentypen anfangs erkannt werden.

Der Unterricht besteht wesentlich darin, daß der Lehrer seine Schüler zum Erlebnis, zur Aneignung und zur Verwertung außerpersönlicher Wertgehalte führt. Je nach der Art und Weise der Erlebensfähigkeiten und der Aneignungsbereitschaft der einzelnen Schüler wird die Methode der Fächer und die Gesamtmethode einzurichten sein.

Darum soll hier versucht werden, jene Schüler nach Gruppen zu erfassen, welche eine annähernd gleiche Fähigkeit zeigen, zu erleben und sich etwas anzueignen. Diese Gruppen werden „Aneignungstypen" genannt.

Das Typenschema muß für unsere Zwecke einfach und umfassend sein. Deshalb genügen für sie die bekannten seelischen „Elemente" (als Organe) des Denkens, Fühlens und Wollens. Damit soll gemeint sein: ein Schüler ist eher geeignet, etwas denkend aufzunehmen, nach richtig und unrichtig, zweckmäßig und unzweckmäßig zu fragen, theoretisch zu binden und zu lösen. Sein bevorzugtes Kontakt-„Organ" ist die Denkfähigkeit. Der zweite geht auf alles eher mit dem Gefühle ein; was schön und angenehm erscheint und empfunden wird, wird ihm eher zusagen als anderes. Sinnesempfindungen werden bei ihm eine große Rolle spielen. Der dritte wiederum will eher mit dem Empfangenen etwas in die Tat umsetzen, sich Ziele stecken. Das ihm eigenartige Kontaktorgan ist in der Willensrichtung gegeben.

Bei der Beurteilung der Klasse als Gruppentypus und in der sinngemäßen Führung des Unterrichts ist zu berücksichtigen, daß die Aneignungstypen und Kontakttypen der Methode den Weg vorschreiben. Eine jede Schülergruppe selbst aber ist immanent zielgerichtet, vom Wollen bestimmt. Das ist für die Didaktik wichtig. D. h.: wenn z. B. die einzelnen Schüler denkend interessiert und ansprechbar sind, muß die Methode auf den denkerisch erfaßbaren Stoff eingestellt sein. Je nachdem, ob ihr Denken ichhaft oder wirhaft (sachlich) ist, werden sie als Gruppe durch ein ichhaftes Wollen (Gruppenegoismus) oder durch ein sachliches Wollen (Bildungswillen) gekennzeichnet, das für die Didaktik maßgeblich ist. Diese

emotionale und affektive Reizbarkeit der Klasse als Gesamtheit färbt und beeinflußt natürlich die Reizbarkeit und Ansprechbarkeit auch des Einzelnen innerhalb der Gruppe.

Dem Lehrer geht es um die typologische Erfassung des aktuellen und dispositionellen Interesses (der Interessenrichtung). Die Interessenrichtung des Einzelnen ist auch eine soziale Tatsache und deshalb auch von der in der Klassenemotionalität ausgeprägten Interessenrichtung stark abhängig. Im dispositionellen Interesse liegt der spezifische Wille zur Lebensgestaltung (Leitlinie). Das aktuelle Interesse ist da, wenn der Lehrer ein Künstler der Methode ist und es versteht, im Sinne der aneignungstypengemäßen Reizbarkeit die Schüler während des Bildungsverfahrens mitten in die aufzunehmenden Dinge innerlich aktiv teilnehmend hineinzustellen. Das dispositionelle Interesse muß zielsicher auf weite Sicht geführt werden. Das Ziel darf dem mehr weniger versteckten (nie genannten), aber aus den einzelnen Verhaltungsweisen der Gruppen und Einzelnen ersichtlichen Ziel der geführten Gruppe (ihrer Leitlinie) nicht widersprechen. Die Methode wiederum darf den seelischen Tendenzen nicht einfach entgegenkommen, sondern muß geschickt an sie anknüpfen und sie dem Bildungsziel zuführen, ohne störenden Widerspruch dabei zu erwecken.

Nehmen wir an: ein Lehrer hat eine Mehrheit von Schülern vor sich, die ein besonderes Interesse für politische Gedankengänge zeigt und dabei fleißig mitarbeitet und ihre Kenntnisse erweitert. Seine Ausführungen über Politik werden eifrig und ausgiebig besprochen, der Lehrer wird um Bücher angegangen, die Mitarbeit ist also zufriedenstellend rege. Wenn sich der Lehrer nicht um die soziale Seite des verborgenen verfolgten Zieles dieses Interesses kümmert, nimmt er selbstverständlich an, die Schüler hätten Interesse an der Sache. Eines Tages aber erlebt er eine Enttäuschung: seine aufrichtig gemeinten sachlichen Ausführungen haben bei den Schülern ganz verzerrte Anschauungen erzeugt, haben sie zu blinden politischen Eiferern dieser oder jener Richtung gemacht, die eine Unmenge wissen, es auch gut reproduzieren können, es aber persönlichen ichhaften Zielsetzungen untergeordnet haben. Statt seine Schüler zu aktiver Menschlichkeit zu führen, hat er aus ihnen z. B. sozialistische, faschistische, kommunistische oder andere gruppenegoistische Menschen gemacht. Die Schüler waren kaum von sachlichem und theoretischem Interesse geleitet, sondern reagierten mehr mit dem Gefühl, mit dem Willen und ichhaften Zielsetzungen, die den Ausschlag gaben (tendenziöse Apperzeption). Dieser Klassenmeinung unterliegen auch solche Schüler, deren „private" Ichhaftigkeit nicht so groß war, deren am Rande des Bewußtseins wirkende, immerhin ziemlich einflußstarke Ichhaftigkeit dadurch „auf"-geregt wurde.

Einem solchen Irrtum, der einen nicht wieder gutzumachenden Schaden nach sich ziehen kann, kann man unterliegen, wenn man sich als Lehrer damit begnügt, oberflächlich das Interesse der Schüler festzustellen, und ihm Nahrung reicht, unbekümmert darum, ob in dem Interesse ein sachliches oder ichhaftes Ziel wirkt. Man fördert vielleicht die Intelligenz, nimmt aber der Entfaltung der Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit den Entwicklungsboden.

Die von Schülern bekundeten Interessen sind also mit großer Vorsicht aufzunehmen und genau an dem möglichen kleinsten und höchsten Reifestand aller Einzelnen und der Gruppen auf ihre Tendenzen zu prüfen.

Es ist sehr wichtig, den Standpunkt der *Adler*'schen Individualpsychologie in dem Typenschema zu berücksichtigen, ob die Schülerinteressen und Leistungen sachlich-wirhaft oder unsachlich-ichhaft zu werten sind. Ebenso wichtig aber erscheint es, die emotionale Gruppeneigenart als einen Hauptfaktor in den Unterrichts- und Bildungsbetrieb einzusetzen und planmäßig zu berücksichtigen. Man muß immer festhalten, daß z. B. die Einzeltypen noch so ausgesprochene „Denktypen" sein können, daß aber der Gruppentypus immer wesentlich emotional ist, mag es erst primitives Massen- oder schon veredeltes Gemeinschaftsbewußtsein sein.

Wir kommen zu einem vorläufigen Schema, wenn wir die Typen zunächst nach dem vorherrschenden „Organ" des Denkens, Fühlens oder Wollens im ich- und wirhaften Sinne scheiden in:

1. Ichhaft-unsachlich Denkende,
2. Wirhaft-sachlich Denkende,
3. Ichhaft-unsachlich Fühlende,
4. Wirhaft-sachlich Fühlende,
5. Ichhaft-unsachlich Wollende und
6. Wirhaft-sachlich Wollende.

Dabei ist unter „ichhaft" und „wirhaft" gemeint, daß der Typus asozial oder sozial sei, bei „sachlich-unsachlich" wird zunächst an Arbeitsleistungen gedacht, ob er imstande ist, sich in eine Sache zu vertiefen (um ihrer selbst willen) oder nicht. Die ichhaften Typen werden im Folgenden I-Typen, die wirhaften W-Typen genannt.

A. Die Denktypen.

Hierher wird jeder Mensch gezählt, welcher die Lösung einer Frage, auf die er durch irgend einen Umstand aufmerksam geworden ist, denkend angeht und verfolgt, um die „gegenständliche Gesetzlichkeit" (Spranger) zu erkennen, welcher er sein Wollen und Handeln zuordnet. Hiermit soll durchaus nicht behauptet werden, daß seine Aufmerksamkeit nicht durch irgendeine Empfindung angeregt werde. Daß aber zwischen ihm und dem Gegenstand seiner angeregten Aufmerksamkeit ein länger anhaltender Kontakt zustande kommt, der seine Aktivität ankurbelt und die bewußte Aufnahme erst ermöglicht, ist auf die besondere Reizbarkeit seiner Denkkräfte zurückzuführen, welche auf die Klärung des Sachverhaltes ausgehen, lösen und verbinden, annehmen oder als zu schwer oder zu wenig belangvoll ablehnen. Aus der Art und Weise solches urteilenden Denkens, das natürlich mit anderen Seelenvermögen innigst verquickt ist, ergeben sich recht deutliche Rückschlüsse auf den Charakter und dessen Zielstrebigkeit.

Die Denktypen gehen von fertigen Meinungen aus und nehmen zu ihnen Stellung. Ihre Stellungnahme kann dreierlei Wege gehen:

Ganze oder teilweise Ablehnung,
ganze oder teilweise Annahme oder
Anknüpfung anderer Meinungen (Verknüpfung mit anderen Meinungen).

Jugendliche Denktypen müssen den Gegenstand ihrer Denkbarkeit anschaulich erfassen können (Wichtigkeit der Empfindungs- und Gefühlskomplexe, welche durch die Anschauung assoziiert werden).

Ob das Ende so oder so sei, das Ergebnis einer jeden Denkarbeit wird vom Jugendlichen als Wahrheit hingestellt, die Anerkennung fordert. Für die Erziehung ist es zunächst gleichgültig, welchen objektiven Wert diese subjektiven Erkenntnisse haben, wichtig ist zunächst nur die lebendige willensmäßige Verwertung oder Verunwertung. Bei Denktypen müssen möglichst viel Erfahrungen gesucht werden, welche auf die Gesetzmäßigkeit der Zuordnung zu den anderen seelischen Kräften und ihres Gefüges verläßliche Rückschlüsse zulassen, um dann eine durchgreifende Beeinflussung im Sinne des Erziehungs- und Bildungszieles zu ermöglichen.

Je ichhafter der Denktyp ist, umso radikaler und schneller ist ein Denkprozeß erledigt, umso affektiver wird die Anerkennung des Ergebnisses gefordert. Je nach der Valenz der mitwirkenden Willens- und Gefühlskräfte wird diese Forderung in aggressiver oder eher passiver Form erhoben: man protestiert heftig und sucht möglichst immer den gegenteiligen Standpunkt zu behaupten oder zieht sich auf sich zurück und wird zum stillen und verkannten Philosophen.

Je mehr Wertungen ein Denkprozeß auslöst, umso mehr ist mit der Mitwirkung emotionaler Kräfte zu rechnen. Die Gefühls- und Willensbedeutung der Wertung ist recht eigentlich individuell und typisch.

a) Der I-Denktypus.

Er denkt radikal. Sein Urteil ist rasch gefällt und umfaßt oft mit geringen Mitteln große und schwerwiegende Tatbestände. Seine Unsachlichkeit und Ichhaftigkeit unterstellt ihn häufig dem Diktat seiner Gefühle und Affekte. Er ist sehr kritisch gegen andere und urteilt mit Vorliebe ab, weil seine ichhafte Affektivität die sachliche Unzulänglichkeit nur so wettmachen kann (Kompensation). Sein Wissensdurst dient ebenso nur der Icherhöhung. Je jünger er ist, umso anschaulicher denkt er, umso mehr beschäftigt er sich mit seiner eigenen Erlebensumwelt, der er als kritischer Beobachter gegenüberstehen wird, um alle Nachteile und Schwächen herauszusuchen. Fernliegende Dinge erscheinen ihm unnütz und überflüssig, wenn sie ihm nicht „in den Kram passen". Er geht immer unmittelbar aufs Ganze aus und läßt alles außer acht, was ein sofortiges praktisches Urteil hemmt, vor allem soziale Bedenken über Wohl und Wehe der Mitmenschen. Ihn interessieren z. B. bei der Erörterung politischer Anschauungen gar nicht ihre Entwicklung und ihre Probleme, sondern nur: ist der Lehrer national, sozialistisch, ist er ein Schwarzer usw., um gleich irgendwo einzuteilen, dann aber auch alle Folgerungen daraus zu ziehen. So wird mit einem einzigen „Urteil" ein ganzer überaus schwieriger Fragenkomplex abgetan.

Der ichhaft Denkende steht nicht um eine widerspruchslose Ordnung seiner Gedanken und Urteile. Er ist nicht fähig, sein Denkvermögen auf die genaue und geduldige Kleinarbeit einzustellen, er bezieht es gleich auf große Zusammenhänge, je jünger er ist, umso mehr und umso lieber.

Mit zunehmendem Alter und zunehmender Reife nimmt das Unvermögen, ins Kleine zu gehen und urteilend zusammenzufassen und aufzubauen, ab, wenn die Führung einwandfrei und zielsicher gearbeitet hat. Meistens wird ein solcher Typus auch über eine besondere Sprachgewandtheit verfügen, welche ihm dialektisch große und sein Selbstgefühl steigernde Vorteile vor den anderen verschafft (wichtig, wenn er in einer sonst anders gearteten Klasse der einzige Derartige ist!). Meistens liegt darin die geheime Tendenz, sich selbst und andere durch glänzendes formales dialektisches Können über Lücken und Minderwertigkeiten hinwegzutäuschen (Intellektueller ohne Vernunft). Zynismus wird oft damit verbunden sein (wichtig für den Kunstunterricht). Er wird z. B. die Gefühle anderer mit einer gewissen sadistischen Freude kritisch zerpflücken und vernichten wollen (wichtig z. B. für den Literaturunterricht, bes. Gelegenheit bei der Besprechung von Natur- und Liebeslyrik).

Dieser Denktypus ist am häufigsten am Beginn der Pubertät, spärlicher im Reifealter, wenn die Erzieher es verstanden haben, diesen Typus zur Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit zu führen.

Seine Überlegungen dienen von Anfang an zur Bildung einer (vorteilhaften!) Lebensanschauung (kaum wirklich einer Weltanschauung). Die Kluft, welche sich in der Pubertät zwischen den Jugendlichen und der Welt der Erwachsenen auftut, steigert das der Pubertät eigenartige Unsicherheitsbewußtsein. Eben deshalb erscheint es als biologisch geradezu notwendig, das Leben nach möglichst großen Einheiten kritisch zu erfassen und erst dann in Kleinigkeiten näher einzugehen, wenn die Selbstsicherung so weit gediehen ist. Das ist je nach den verschiedenen, vor allem umweltbedingten Einflüssen zu verschiedenen Zeitpunkten der Fall (das spricht gegen die praktische Richtigkeit typischer Aneignungsstufen nach der Entwicklung!). Im allgemeinen dürfte die persönliche Sicherung zwischen dem 16. und 17. Lebensjahr gelungen sein. Dabei wird das sich betätigende Interesse in der Schule auf verschiedenen Gebieten genährt und geführt werden können. Seine Lieblingsfächer werden solche sein, wo er sich selbst nicht verleugnen muß. Also sicher nicht Rechnen, systematische Grammatik u. dgl., sondern eher Literatur, Kunstunterricht, Geschichte (aber nicht Jahreszahlen und Kleinwissen), Fremdsprachen, soweit nicht systematisch Grammatik unterrichtet wird[1]), weil sich da die meisten Gelegenheiten zu Überlegungen und Debatten ergeben, welche der Selbstsicherung und Selbstdarstellung dienen können. Aber auch da wird er nicht systematisch und intensiv arbeiten, sondern nur streckenweise. Je ichhafter das Interesse gerichtet ist, umso eher stehen gesellschaftliche, zeitpolitische und andere Machtfragen zur Debatte und im Mittelpunkt. Rein theoretische Fragestellungen erfolgen nur, wenn sie eine grundsätzliche Meinung erzeugen können oder sollen, welche für die radikale praktische Orientierung nützlich ist. Selbst wenn ein solcher Einzeltypus ein besonderes Interesse z. B. an Mathematik, Chemie oder anderen weniger lebenspraktischen Fächern entwickelt, kann dieses theo-

[1]) Auf die besonderen Probleme des Fremdsprachenunterrichts habe ich in meiner Broschüre „Grundlagen und Aufgaben einer Methode des Tschechischunterrichts", Aussig 1932, aufmerksam gemacht.

retische Bedürfnis ganz unsachlich sein, ganz besonders, wenn ihm gegenüber das Interesse an Fächern, welche für seine praktische Lebenshaltung eher bedeutungsvoll wären (z. B. Geschichte, Geographie), geringfügig ist. Dann hat man es wohl meistens mit einem Lebensflüchtling zu tun, welcher hier Halt sucht und findet. An und für sich spielt es in der Entwicklung eines solchen Schülers, wenn seine Denkfähigkeit besonders gut ist, keine besondere Rolle, wenn er eine solche einseitige „Begabung" entwickelt, obwohl, sozialpädagogisch betrachtet, ein jeder Fall geringfügiger Mitmenschlichkeit und großer Unsachlichkeit bedauerlich ist. Immerhin kann er bei einem überdurchschnittlichen Vernunft- und Intelligenzniveau auf diesem seinem „Spezialgebiet" einmal Besonderes leisten und dadurch trotz seiner geringfügigen Mitmenschlichkeit der Menschheit manchen Nutzen schaffen. Vom Standpunkt schulischer Unterrichtsmethoden freilich erscheint seine Zugehörigkeit zu einem I-Typus nicht unwesentlich.

Die Beschreibung dieses Typus ließe sich selbstverständlich weiter ausführen. Indessen sollen hier ja nur seine Grundtendenzen (seine tendenziöse Apperzeption) angedeutet werden. Selbst die eingehendste Beschreibung könnte der Buntheit der hier gemeinten menschlichen Eigenarten nicht gerecht werden.

Es erübrigt jetzt noch, aus dem Angedeuteten die methodisch-didaktischen Folgerungen zu ziehen. Es können natürlich auch hier nicht allgemein gültige starre Anweisungen gegeben werden. Auch hier müssen Grundsätze genügen:

1. Das Bildungsgut muß methodisch und didaktisch so an die Schüler herangebracht werden, daß es möglichst wenig Angriffsflächen bietet, die unproduktive Ichhaftigkeit und Unsachlichkeit zu steigern.

2. Der Lehrer muß den Stoff nach leicht übersichtlichen Einheiten gliedern, darf sich nicht ins Kleine versteigen und Dinge besprechen, welche für den Großteil der Schüler zuweit an der Außengrenze des Bewußtseins und der Erlebensfähigkeit liegen und darum unanschaulich bleiben und den Kontakt versäumen müssen, so daß sich auch das Denken nicht entwickeln kann, das noch nicht fähig ist (aus biologischer Notwendigkeit unfähig ist), Einzelheiten und Dinge der seelischen Peripherie zu erfassen und zu verwerten. Solche Darstellungen sind nur insofern zulässig, als sie mit den offenen und geheimen Zielsetzungen der Schüler vereinbart werden und damit Assoziationen anregen können, die auf dem Wege zum angestrebten Bildungsziele liegen und die Ichhaftigkeit abbauen.

Beispiel: 15jährige, in der Mehrzahl ichhaft denkende Schüler, deutsche Literatur des Mittelalters, Abschnitt Mystik. Hier müssen auf alle Fälle rein philosophisch-spekulative und metaphysische Erwägungen wegbleiben, weil sie außerhalb der Interessensphäre der Schüler liegen, so sehr auch gerade dieses Kapitel bes. in der heutigen Zeit den Lehrer zu derlei Überlegungen reizen mag. Der Stoff bleibt tot und kann nicht angeeignet werden. Würde sich der Lehrer aber doch in die höchste Philosophie und Metaphysik versteigen und dann womöglich von den Schülern verlangen, daß sie mittun, wird er auf Verständnislosigkeit stoßen und

vielleicht sogar auf Widerwillen. Die Klasse, gruppentypisch gefaßt, trägt diesen Widerwillen aus und das überaus wertvolle Kapitel der Mystik wird auf diese Weise der Anlaß dazu, daß ähnliche Gedankengänge mit einer gewissen Wurstigkeit und Ablehnung auch später entgegengenommen werden. Eine der für die Erziehung wertvollsten Anknüpfungsmöglichkeiten an religiöses Gedankengut würde damit unfruchtbar gemacht werden. Eine knappe, die Wesenszüge der Mystik in einprägsamen Leitsätzen zusammenfassende Veranschaulichung vermag mehr, besonders wenn man sie mit zweckmäßig ausgesuchten Bildern (Gotik!) begleitet und mit Streiflichtern über das moderne religiöse Leben, mit psychologischen Parallelen schmackhaft macht (Menschenkenntnis!) und auf die geeignetste Weise der Interessensphäre der Schüler zugliedert (Mystik der Natur, Erlebnisse von Naturstimmungen als vermittelnde Werte).

3. Mißerfolge auf diesem Gebiete müssen systematisch nach den hier vertretenen Gesichtspunkten im Vergleich mit der ganzen psychologischen Situation und mit der fachlogischen Analyse verarbeitet werden.

Im allgemeinen kann man nur behaupten, daß alles eine neue und bessere Methode notwendig macht, was zu Mißerfolgen geführt hat. Aber es ist ausgeschlossen, auf Grund dieser knappen psychologischen Charakteristik, auch wenn sie ein noch so normatives Gesicht hat, allgemein gültige Forderungen aufzustellen, daß man diesen oder jenen Stoff so oder anders unterrichtlich gestalten solle. Es kann allein versucht werden, aus Mißerfolgen Positives zu lernen und durch Erfahrungen die Richtigkeit oder Unrichtigkeit dieser Betrachtungen und Forderungen festzustellen.

b) Der W-Denktypus.

Während der ichhaft denkende Jugendliche immer von neuem in Wissens- und Gewissenskonflikte kommen wird, ist das beim sachlich und mitmenschlich denkenden seltener der Fall, weil er meist festen Boden unter sich hat und sich auch der unerwarteten Sachlage anpassen kann. Er ist Realist und wird sich wenig mit Affekten, mit Zorn oder Niedergeschlagenheit plagen müssen, wird auch nie untröstlich sein, wenn einmal ein Erfolg an ihm vorübergegangen ist. Er wird im Gegenteil der sein, der dann nach neuen Möglichkeiten ausschaut. Er ist der lebendige Intelligente, Vernünftige und Produktive.

Mit zunehmender Reife wird die Zahl solcher Typen größer. Sie werden vornehmlich in den höheren Klassen der höheren Schulen zu finden sein, wenn es den Schülern gelungen ist, die schwerstwiegenden Unsicherheitsgefühle zu überwinden und einen gewissen Grad von Sicherheit und sachliche Erfolgsmöglichkeiten zu erringen.

Wenn in einer Klasse eine Gruppe solcher Typen ist, wird sie selbstverständlich einen sachlichen und mitmenschlichen Gruppentypus ausmachen und den anderen als Elitegruppe erscheinen. Dieser Umstand ist für den Klassenunterricht höchst wichtig, weil jene anderen in ihrer ichhaften Haltung und Einstellung zum Schulbetrieb bestärkt werden. Sie fühlen sich ständig gefährdet. Eine solche Klasse wird dem einheitlichen Klassenunterricht die größten Schwierigkeiten machen und darum an das

erzieherische Feingefühl und an das methodisch-didaktische Können der Lehrer große Ansprüche stellen. Wo immer es möglich ist, wird sich der Gruppenunterricht empfehlen (im Sprachenunterricht und in Fächern, in welchen die Schüler schriftlich selbständig erarbeiten können). Gerade in solchen Fällen wäre die Idealforderung, in einer Klasse möglichst wenige, typenähnliche und typengleiche Schüler zu unterrichten. Das gilt besonders für Übergangsklassen (16—17jährige). Der eindeutigen Erkenntnis der in solchen Klassen wirksamen Gruppentypen und ihrer Reichweite (wieviel ihnen angehören) kommt große Wichtigkeit zu. Denn die Lehrer müssen peinlich achtgeben, daß z. B. eine ausgesprochene Bevorzugung der fachlich und sachlich Interessierten unterbleibe — sie liegt verständlicherweise immer sehr nahe —, weil sie die anderen sofort zu ihren Gegnern machen würden, deren Macht und berechtigter Unwille auch den ihnen gegenüber machtlosen sachlichen Gruppentypus zunichte machen würde. Der Lehrer muß beiden Gruppen im Unterricht gerecht werden und wird den wenigen Sachlichen außerhalb des Unterrichts noch das geforderte Mehr geben müssen (Arbeitsgemeinschaften, zu denen sich ohnehin mehr W-Typen melden werden als I-Typen, welche nach kurzer Zeit schon fernbleiben werden, wenn es ihnen unmöglich erscheint, persönlich auf die Rechnung zu kommen).

W-Typen werden sich strenge nach Richtigkeit und Unrichtigkeit, nach Wert und Unwert halten. Einer richtigen Sach- oder Werterkenntnis ordnen sie sich unter und richten danach ihr Wollen aus. Gut geführt, werden sie Menschen von Überzeugung und Gesinnung schlechthin, weil sie von den einmal erkannten Werten erfüllt sind. Hier werden sich zugleich auch die meisten Ansätze zur Ichhaftigkeit finden (Affektivität, Erlebnis der Minderwertigkeit anderer usw.). Ihre Eigenart befähigt sie auch zu systematischer und ausdauernder Arbeit, durch welche sich eine einheitliche und in sich geschlossene Lebens- und Weltanschauung ergeben kann. Eben darum werden aber auch wahrheits- und wertwidrige, sinn- und wertlose, gleichgültige und unwesentliche Gedankengänge rundweg abgewiesen (z. B. grammatische Formalübungen und vieles Lehrgut der heutigen Schule, das auf Grund veralteter Lehrpläne und Anschauungen noch mitgeschleppt wird). Das Lehrgut muß in seiner eigenen Beschaffenheit, vor allem aber durch die unterrichtliche Darstellung zur gedanklichen Versenkung einladen.

Gerade bei der großen Bedeutung, welche gut denkerische Fähigkeiten für die Pflege der Willens- und Gefühlskräfte und für den ganzen Charakter haben, ist auf eine den Denktypen adäquate Gestaltung des Lehrstoffes besondere Sorgfalt zu verwenden.

B. Die Gefühlstypen.

Hierher sind Menschen zu rechnen, welche besonders leicht durch Gefühlsreize angeregt oder niedergeschlagen werden, welche leicht Stimmungen und Affekten unterliegen, deren seelisches Leben von den Gefühlen (Empfindungen, Affekten usw.) her seine individuelle Note bezieht. Die damit sehr oft verbundenen körperlichen Reaktionen bedingen neben

der seelischen auch eine körperliche Unstetigkeit, die auf die Dauer und Güte seelisch-geistiger Leistungen nachhaltigen Einfluß hat.

Hierher dürfte der Hauptteil jener Menschen zu zählen sein, die man gewöhnlich nach ihrem Temperament Sanguiniker, Phlegmatiker, Melancholiker oder Choleriker nennt.

Ihr Sinnesleben wird besonders ansprechbar und anspruchsvoll sein. Ihr Seelenleben ist ganz besonders an das in der Wirklichkeit Gegebene gebunden. Diesem Umstand ist im Unterricht durch geeignetes Anschauungsmaterial und durch zweckmäßige sinnliche Anschaulichkeit Rechnung zu tragen. Die Anschaulichkeit ist nicht auf die visuelle allein zu beschränken. Schöne Sprache und Bewegung, Musik und andere Kunstgebiete werden am besten diesen sehr mannigfachen und in sich selber veränderlichen (trotzdem aber innerlich einheitlichen!) Typen nahekommen können. Sie sind also im Unterricht weitgehend mindestens als vermittelnde Werte zu benützen. Die besondere Schwierigkeit in der Behandlung dieser Menschen liegt wohl darin, daß sie nicht unmittelbar vom objektiv Sachlichen auszugehen vermögen, sondern immer von dem bereits gefühlsmäßig gefärbten Eindruck, ob es sich nun um Erlebnisse in der Kunst (vgl. Sprangers ästhetischen Typus) oder der Politik, der Religion oder der Weltanschauung, von Gegenständlichem oder Menschlichem handelt. Jedenfalls sind die hierher gehörigen Menschen diejenigen, welche die Subjektivierung des aufgenommenen Erlebensstoffes am weitesten treiben. Demgemäß wird der W-Typus unter den Gefühlstypen äußerst selten sein. Vielleicht gibt es ihn überhaupt nicht. Für die Jugendlichen sogar sicher nicht. Wir nehmen ihn nur der theoretischen Vollständigkeit halber mit.

Angesichts dieser Doppelseitigkeit der Gefühlstypen darf weder die Gefahr fanatischen (ichhaften) Gruppengefühls unterschätzt, noch die vorteilhafte Aussicht auf wertvolle Gemeinschaftsbildungen übersehen werden.

Mit solchen Typen den für schulische Leistungen notwendigen Kontakt herzustellen, bedeutet, die Stelle der größten Empfänglichkeit und Eindrucksfähigkeit herauszufinden, an denen sie nicht empfindlich verletzt werden können, und sie von hier aus an die Bildungsinhalte heranzuführen.

a) Der I-Gefühlstypus.

Aus der Psychologie des Jugendalters dürfte es leicht verständlich sein, daß dieser Typus im Jugendalter am häufigsten ist. Der Jugendliche ist den Anforderungen an die Erkenntniskräfte nicht gewachsen, welche mit den auf einmal auftretenden Fragen seines eigenen Lebens, des sozialen Lebens, der Lebens- und Weltanschauung an ihn gestellt werden. Seine gesamte Bewußtseinswirklichkeit geht drunter und drüber, so daß namentlich alle ihm überhaupt unerfaßlichen sphärischen und psychoiden Kräfte an Wirkungskraft gewinnen. Alle die peinlichen Kenntnislücken und die geistige Unzulänglichkeit, sein Unvermögen, klar urteilend zu den Begebenheiten und Notwendigkeiten des Lebens Stellung zu nehmen und sich dadurch als wirklich Gleichberechtigter den Erwach-

senen zuzureihen, alle diese „Minderwertigkeit" wird von den emotionalen und affektiven Kräften kompensiert. Die Minderwertigkeit im Denken löst ein ichhaftes Gefühls- und Willensleben aus, in dem das „feindliche" Leben, die „feindlichen" Mitmenschen abgelehnt werden und durch Taten bewiesen werden soll, daß er leistungsfähig ist. Aber über diesen Taten liegt immer die Stimmung echter Verzweiflung. Seine dadurch bedingte und für die Entwicklung wichtige Einsamkeit brütet Kolosse aus: Ausdruck einer ungemein starken Protesthaltung, welche bei der psycho-„logischen" Auflehnung gegen jeden fremden Autoritätsanspruch in einen schrankenlosen Individualismus mündet.

Hier erscheinen Jugendliche für entwicklungspsychologische Gedankengänge am empfänglichsten, die leicht im geschichtlichen, schrifttumgeschichtlichen und kulturkundlichen Unterricht (Fremdsprachen) immer wieder vergleichshalber eingeschaltet werden kann (z. B. alle Wiedergeburtszeitläufte). Gerade in dieser seelischen Lage, in Klassen mit solchen Typen, wo das Solidaritätsgefühl durch die immanente Energie immer wieder gesteigert werden kann, muß sich aller geistesgeschichtliche Unterricht bewähren können. Er muß also didaktisch zwar zielsicher, aber methodisch umso beweglicher sein. Das ideale Ziel der Einordnung unter die Mitmenschen im Sinne der Gemeinschaftsidee darf nie aus dem Auge verloren werden. Gerade dieser I-Typus nimmt die geringfügigste Entgleisung peinlich genau und vergilt sie leicht und gerne mit beleidigtem und trotzigem Tun, gegen welches auch sachliche Erklärungen und einlenkendes Verhandeln nichts ausrichtet, weil die Macht des „Klassengeistes" zu groß ist und es dem Ehrgefühl und Ehrgeiz widerspräche, derartigen Beschwichtigungsversuchen nachzugeben. Je ichhafter die Einzelnen und die Klassen sind, umso mehr können gerade solche Einrenkungsversuche die Eitelkeit und den Trotz steigern. Bei dem Fachlehrersystem der höheren Schulen kann gerade dieser Umstand zu unüberwindlichen Schwierigkeiten führen, weil die meisten Fachlehrer pädagogisch leider oft nicht auf der gleichen Grundlinie stehen.

Jugendliche I-Gefühlstypen hassen alles „Allgemein-Gültige", alles Systematische und Schematische und stellen darüber das Individuelle. Gegenstände wie Rechnen, Buchhaltung, Mathematik, Grammatik und andere, in denen Ordnung selbstverständliche Voraussetzung ist, finden bei ihnen keinen Anklang. Hier liegen ihre besonderen Schwierigkeiten in der Schule. Je mehr die Lehrer solcher Gegenstände darauf erpicht sind, die notwendige Ordnung und Systematik durch primitive Gewaltmittel (schlechte Noten, Nachsitzen usw.) durchzusetzen, je weniger sie imstande sind, sie durch die jeweils richtigen und methodisch wirkungsvollsten Kunstgriffe in ständigem, akutem Interesse zu halten, umso größer ihre Mißerfolge, weil sie die einzigen Kontaktmöglichkeiten außer acht lassen. Je gefühlsärmer das Gebiet an sie herantritt, umso sicherer wird es abgelehnt. Je unangenehmer die mit dem Fach verbundenen Gefühls- und Empfindungskomplexe sind, umso mehr widerstrebt die gesamte Aktivität der Schüler dem Stoffe. Wirklich erlebbare Lebensnähe (die Wirklichkeit, die der Lehrer erlebt, ist oft wesentlich anders als die der Schüler!) hilft überall. Geschichte und Literaturgeschichte, Kulturkunde und Sprachunterricht, Geo-

graphie, Handelsfächer ohne ständigen Vergleich mit der erlebbaren Wirklichkeit der eigenen Gegenwart können nicht verfangen.

Dem Fachlehrer obliegt hier eine große und segensreiche Arbeit: er muß den Stoff seiner Fächer so auswählen und nach solchen Gesichtspunkten darstellen, welche das augenblickliche entwicklungspsychologisch so außerordentlich wichtige und bei guter Führung so ertragreiche, sozialen Fragen zugewendete Interesse im Hinblick auf den Bildungswert des Stoffes und auf das letzte Bildungsziel so zu fesseln vermag, daß ein formender Einfluß auf die Interessenrichtung und die Erweckung echten Bildungswillens möglich wird.

Da aber die strenge gesetzmäßige innere Beschaffenheit des Stoffes (Fachlogik!) sich oft als zu spröd erweist, als daß im Klassenunterricht eine restlose Anpassung an die besondere Art der Aufnahmebereitschaft einzelner seelischer Kräfte möglich wäre, ergeben sich immer wieder Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Klassen- und bei der Lernarbeit des einzelnen Schülers. Das Lernen verlangt immer eine ziemliche Sachlichkeit. Gerade die Sachlichkeit erscheint diesem Typus zu schwer. Gelegentliche und in den realistischen Fächern (Rechnen, Chemie, Physik usw.) wahrscheinlich recht häufige Mißerfolge erzeugen starke Minderwertigkeitsgefühle, welche die Bereitschaft zur Arbeit herabsetzen und die Abneigung gegen das Lernen, gegen die betreffenden Fächer steigern und eine Auflehnung und Trotzhaltung schüren, welche den Schüler endlich in der Schule unmöglich machen muß. Seine unaufhaltsame Entmutigung macht das Erlebnis eigener Leistungsfähigkeit mit der Zeit unmöglich. Je weniger Gelegenheit ihm beim Unterricht gegeben werden kann, als gleichwertiger Mit-Schüler zu gelten, desto näher liegt für ihn der Ausweg in den feigen Egoismus (in äußerster Weise: Selbstmord). Der Lehrer muß sich zum äußersten Entgegenkommen zwingen können, um auf alle Fälle wenigstens das Minimum des spontanen Kontaktes lebendig zu erhalten. Zuviel und zu schwerer Wissensstoff läuft den kontakt- und aneignungsbereiten Kräften zuwider und erstickt den Rest der Aktivität, so daß jede Arbeit ausgeschlossen ist. Nie ist darauf zu vergessen, daß der ichhafte Klassengeist die ichhafte Einstellung des einzelnen Schülers noch vervielfacht. Bei dem brennenden Verlangen, extrem zu erleben und zu denken, dürfte es methodisch von Vorteil sein, im geisteswissenschaftlichen Unterricht jeweils zwei einander beinahe widersprechende Meinungen über den gleichen Gegenstand so vor die Schüler zu stellen, daß sie angeregt werden, über solche Widersprüche nachzudenken. In gemeinsamen Aussprachen könnte später durch den Lehrer bei Wiederholungen (Prüfungen) die Klärung der aus methodischen Gründen angeregten Streitfrage angebahnt werden. „Leistung" kann nur durch die Anregung der gesamten Affektivität ausgelöst werden, was natürlich nicht den pädagogischen Zielsetzungen widersprechen darf.

b) Der W-Gefühlstypus.

Gefühlsmäßig bestimmte Typen bereiten im schulischen Unterricht immer Schwierigkeiten. Das liegt in der Natur des widerspruchsvollen Verhältnisses zwischen der vor allen anderen Seelenkräften vorherrschen-

den Affektivität sowohl der Einzelnen als auch der Klasse als Gruppe, die einander beeinflussen und steigern, und dem am Lehrgut orientierten Schulapparat, der nur bei großer Sachlichkeit angeeignet und beherrscht werden kann. Die Schwierigkeiten sind umso größer, als die Richtung und Stärke der Gefühle, wie Lust, Erregung, Spannung für den Lehrer beim Unterricht fast unerkennbar bleiben, aber doch so komplex auftreten, daß der ruhige und einheitliche Unterrichtsablauf in Frage gestellt wird.

Der Typus ist sehr selten, in der höheren Schule wohl überhaupt nicht vertreten. Sowohl Sachlichkeit als auch Mitmenschlichkeit — die ja mit Mitleid nichts zu tun hat, sondern Achtung vor menschlichen und übermenschlichen Werten ist — sind nur dort lebendig, wo Vernunft und Wille herrschen und sich die Gefühle dienstbar gemacht haben. Soweit Jugendliche vom Gefühl beherrscht sind, werden sie dem vorangehenden Typus angehören. Dazu zwingt sie ihre soziale Situation, aber auch ihr schon vorhin gekennzeichnetes denkerisches Unvermögen. Mit der Adoleszenz kann vielleicht der Typus sich langsam ausprägen. Er wird aber immer der unreinste sein. Einem oberflächlichen Erzieher könnte auch der Jugendliche als W-Gefühlstypus erscheinen, dessen Jasagen nur der Sicherung der eigenen Person dient.

Diese Gründe berechtigen aber, schon dann von diesem W-Typus zu sprechen, wenn hinter allem doch die gefühlsmäßige Überzeugung der Zugehörigkeit zu einer Gruppe steht, auch wenn diese Überzeugung erst final als Akt der Selbstverankerung verständlich ist. Schließlich erscheint die Adoleszenz als entwicklungsmäßig bedingte Grundform des Icherlebens im Wirerlebnis.

In der Behandlung, Methode und Didaktik wird sich gegenüber dem zuvor beschriebenen Typus eine wesentliche Umgestaltung nur insofern als erfolgversprechend erweisen, als der Kontakt auch bei nicht mehr bloß die Ichhaftigkeit ansprechenden Stoffen gewonnen werden kann. Fragen der gerechten sozialen Gesellschaftsordnung (Besprechung der Geschichte und des Wesens von Gesellschaftslehren) und die damit zusammenhängenden Einzelfragen (Wahrheit und Wahrhaftigkeit, Volk, Staat, Gemeinschaft, Wirtschaft, Politik, Paneuropa, Pazifismus usw.) finden nun in allen Fächern Platz und müssen hier dem Typus gemäß vor allem vom Standpunkt des Gemeinschaftsgeistes behandelt werden.

Nehmen wir als allgemeinstes Ziel der schulischen Bildung, daß im Adoleszenten ein lückenloses Weltbild entstehen und er sich harmonisch in diese Welt einfügen und nie gegen sie handeln solle, so erscheint gerade die Führung der Gefühlskräfte der Schüler von entscheidender Bedeutung. Denn das Individuelle prägt sich am deutlichsten im Affektiven aus. Die Leitlinie, auf der der Jugendliche zu seinem Weltbilde kommt, wird in ihrer Bewegungsrichtung doch wesentlich vom Affektiven beeinflußt. Entscheidend ist aber nicht allein das erdachte und erfühlte Weltbild, sondern gerade die eigene (originale) Lebensführung (d. h. wie er sich innerhalb seiner Welt bewegt). Diese Bewegungsrichtung selbst ist von dem gesteckten Ziel abhängig. Und auf dieses Ziel kann man gerade bei diesem Typus nachhaltigen Einfluß ausüben.

C. Die Willenstypen.

Die Frage nach der sinnvollen Bedeutung des Wollens im seelischen Leben des Einzelnen und im menschlichen Zusammenleben ist schwer zu beantworten, weil die Willensakte besonders innig mit Denk- und Gefühlelementen verquickt und von ihnen besonders gefärbt sind. Uns kommt es indessen nicht auf die Lösung eines Problems der psychologischen Wissenschaft an, sondern auf die praktische Verwertung dessen, was an seelischen Erscheinungen beobachtbar ist. Wir verstehen hier unter Willenstypen solche, bei denen sich alle primitiven seelischen Akte in Zielsetzungen und in einem auf sie abgestellten Handeln und Wirken auslösen. Die Willenstypen stehen also in einem ganz besonders starken Wirkungsverhältnis zur Umwelt und werden, je ichhafter sie sind, in einem umso gespannteren Verhältnis zu ihr stehen. Sie sind die innerlich aktivsten. Je größer die Hindernisse der Umwelt sind, gegen die sie anzukämpfen haben, umso eher kann sich die ganze Willenskraft nach innen konzentrieren. Aus ihnen werden heimliche, glühende Revolutionäre und Reformatoren. Allen Willenstypen ist eine besonders starke Energie gemeinsam, besonders wenn im Gefüge der formalen Grundfunktionen neben dem Willen das Denken vorherrscht, während bei solchen, deren Gefüge durch das Vorherrschen der Willens- und Gefühlsanlagen bestimmt ist, eher vom Hundertsten ins Tausendste schweifen und sich zersplittern. Wenn sich aber die Willensenergie mit wirhaftem Denken verbindet, haben wir es auch mit einem folgerichtigen Menschen zu tun (den man gewöhnlich einen „festen" Charakter nennt), dem man sozusagen alles zutrauen kann, was durchgreifendes Handeln verlangt.

Natürlich sind diese Typen im Jugendalter sehr selten, weil die hervorragende Qualität der Intelligenz noch nicht erreicht ist, die seinen Willen zu vernünftigen Zielsetzungen und zu folgerichtigem Handeln führen könnte. Der Jugend ist eigentlich immer — natürlich objektiv gesehen! — Unfolgerichtigkeit eigenartig.

a) Der I-Willenstypus.

Zunächst sei darauf verwiesen, daß im Unterricht der Wille zwei Wege gehen kann, die am besten mit den zwei Wörtern „Nicht-Wollen" und „Ja-Wollen" beschrieben sind. Jemand, der immer nicht will, konzentriert seinen Willen immer auf andere Dinge als auf die, welche der Lehrer in den Mittelpunkt stellen möchte. In gesteigerter Form äußert sich dieses Nicht Wollen als Auflehnung, Trotz, Feindschaft. Es hat immer das Ziel, verlangte oder notwendige Bindungen durch die Tat zu lösen. Der Ja-Wollende sagt zu dem Ja, was der Lehrer will, aber nur aus ichhaftem Interesse.

Weiters sei darauf verwiesen, daß es nötig ist, die Motive zu kennen, welche zu den Willensakten führen. Die Motive sind Gefühls- oder denkmäßiger Natur, sind aber nur als Sinnausdruck des Charakterganzen verstehbar. Insofern stellen die beiden Willenstypen keine eigenen Typen dar. Es kommt uns aber auf das Wesen der Ansprechbarkeit an Waren den vorher geschilderten Typen Motive und Ziele mehr passiver Natur eigenartig, so ist hier typisch, daß der Jugendliche vor allem dort ansprechbar

ist und der Kontakt mit ihm vor allem dort hergestellt werden kann, wo die Aussicht besteht, daß es etwas „zu tun", etwas zu erreichen oder in die Tat umzusetzen gibt. Insofern haben wir doch Sondertypen vor uns. Zielvorstellungen mit den dazugehörigen Denk- und Gefühlskomplexen (Lust- und Unlustkomplexen) ergeben die Richtung der Willensbewegung. Eben das macht es notwendig, diese Typen als Sondertypen zu behandeln. In ganz besonderer Weise ist der Willensakt der Schlüssel zur annähernd richtigen Deutung eines Charakters.

Je stärkere Hindernisse sich dem Willenstyp entgegenstellen, umso ichhafter muß er reagieren. Außerdem haben Hindernisse einen wesentlichen Einfluß auf den Wirkungsgrad der Willensäußerungen. Solche Hindernisse können in der Umwelt, aber auch in der eigenen Innenwelt wirken. In diesem Falle sind die Schwierigkeiten für den Lehrer schwerer zu überwinden. Pflichtbewußtsein, Arbeitseifer und Arbeitsleistung unterliegen ihnen.

Je jünger der Jugendliche, umso ichhafter sein Wollen. Je mehr ichhaft Wollender in einer Klasse beisammen sitzen, umso näher immer die Gefahr einer Revolution, namentlich wenn die Führung verkehrte Mittel anwendet. Das Neinsagen ist, zunächst vom sozialen Gesichtspunkte gesehen, eine Absage an alle Autorität, die ihre Macht ohne innere Berechtigung ausüben möchte. Im Unterricht wird also vor allem darauf Rücksicht genommen werden müssen, daß einwandfreie Lehrerpersönlichkeiten die Schüler in gemeinschaftlichen Anregungen der willensartigen Seelenkräfte am gemeinsam zu bearbeitenden Bildungsstoff so zusammenführen, daß sie neue Ziele suchen und diese begeistert bejahen, weil es ihnen möglich erscheint, sich zu diesen Zielen, die freilich den Bildungszielen nicht widersprechen dürfen, aus eigenem hinaufzuarbeiten. Der Lehrer muß in seiner persönlichen Kultur als Führer erscheinen, darf sich aber bloß als „gebetener" Vermittler hineinmischen. Ungebetene „Einmischung" befremdet, weil ichhaft wollende Jugendliche sich nur *selbst* gesteckten Zielen zuordnen *wollen*.

So erscheint also auch für diesen Typus die freie Aussprache als wichtigstes Unterrichtsmittel. Besonders wirksame, aber immer auch ebenso gefährliche Bildungsstoffe für diese Typen liegen in der Politik, auf die in Geographie, Geschichte, Bürgerkunde, Deutsch, Volkswirtschaftslehre, im kulturkundlichen Sprachunterricht besonders Rücksicht genommen werden kann. Solche Gedankengänge werden dem lebhaftesten Interesse der Schüler begegnen, die freilich in der ihnen eigenen Schablonenlogik ichhaft Stellung nehmen werden. Deshalb muß der Lehrer immer imstande sein, solche ichhaften Tendenzen freundschaftlich, aber rückhaltslos zu entschleiern und die einmal angeregte affektive Willenstätigkeit im Sinne der Gemeinschaftsidee auszurichten. Diese Aufgabe erscheint deshalb hoch wichtig, weil die Willensrichtung für die jugendlichen Zielsetzungen außerordentlich bedeutungsvoll ist. Besonders bei diesem Typus muß immer das Motiv der Mitmenschlichkeit und der sachlichen Anteilnahme an den Fragen und Aufgaben des Lebens methodisch im Mittelpunkt stehen und für lebensferne Zusammenhänge an unmittelbar lebensnahen und persönlichen Fragen anschaulich vorgeführt werden. Warum sollte

man im Unterricht die großen Fragen des Gemeinschaftslebens, auch wenn sie schon der Geschichte angehören, nicht am Leben der Klasse und einzelner auffälliger Schüler anschaulich machen, ohne selbstverständlich die Namen der Schüler zu nennen? Lehrer, welche das einmal versucht haben, werden bestätigen können, daß die so angeregten Aussprachen oft sehr tief und weit gehen und auf die Zielsetzungen Einzelner wie auch der Klasse oft nachhaltigen Einfluß üben. Wenn die Lebendigkeit und Anschaulichkeit des Lehrvortrages so war, daß die Schüler zur Gefolgschaft werden, kann es binnen nicht zu langer Zeit dazu kommen, daß die Schüler zwar noch in ihrer Schwarzweißtechnik denken, aber in sachlichen und mitmenschlichen Zusammenhängen. Aus den jungen Leuten, welche bisher um ihre persönliche Geltung gekämpft haben, aus der Klasse, welche bis dahin grundsätzlich und eifersüchtig nur ihr Prestige wahrte, kann eine im Sinne echter Gemeinschaft sich formende Gefolgschaft zu einem Ideal hin werden. Dieses Ideal wird freilich in der Luft hängen. Aber zur Wirklichkeit nehmen wir ja Stellung je nach der Meinung, die wir vom Leben haben. Also erscheint eine Schulgemeinschaft im Sinne eines Ideals als Voraussetzung zu ihrer Entwicklung zu aktiver Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit. Während der ichhafte Willenstyp sich „Ideale" setzt, die dem eigenen Geltungsstreben dienen, und diese Ideale mit rücksichtsloser Kraft verfolgt trotz (Trotz!) der widerstrebenden Bemühungen der Erzieher, ist der wirhafte Typus zur Anerkennung, Zuordnung, Einordnung und Unterordnung fähig.

III.

Wenn in den vorangehenden knappen und durchaus nicht erschöpfenden Beschreibungen der einzelnen Kontakttypen immer wieder darauf hingewiesen wurde, daß nur durch Anknüpfung an die vorhandenen Bereitschaften der Kontakt möglich wird, so sei hier noch bemerkt, daß dies keinesfalls soviel heißen soll, als müßte man gerade nur diese kontaktbereiten Kräfte pflegen. Aus dem mehrfach unterstrichenen Grundsatz von der Seele als Ganzheit eines Funktionsgefüges ergibt sich sowohl, daß Anlagen von besonders starker Valenz jeder Vernachlässigung und Verkümmerung und allen Versuchen, sie zu unterdrücken, einen ganz besonderen Widerstand entgegensetzen, andrerseits durch Übung leicht gesteigert werden können.

Es ist natürlich zu berücksichtigen, daß eine gleich starke Valenz im Bewußtsein wie in der Sphäre etwas wesentlich Verschiedenes sind. Starke sphärische Valenzen (Energien) „färben" die Bewußtseinsvalenzen wesentlich: ein Denktypus wird von Gefühls- und Willensvalenzen „gefärbt", vor allem z. B. ein wirhaft denkender Typus von den ichhaft affektiven mehr sphärischen Valenzen. Darum kann z. B. bei einem als wirhaft denkenden Menschen (Bekannten) plötzlich eine „unsympathische" und unerklärliche ichhafte Regung oder Handlung das Charakterbild empfindlich stören, das man bisher von ihm hatte. Eben solche Erscheinungen sind auf das Übergewicht solcher ichhafter sphärischen Valenzen zurückzuführen (vgl. weiter unten das über die „Formeln" Gesagte). Das Gleiche ist bei jedem anderen Typus auch möglich. Kretschmer behauptet in

seiner Medizinischen Psychologie sogar, daß umso heterogenere Impulse sich verschmelzen könnten, je weiter vom Blickpunkt des Bewußtseins sie entfernt sind, und daß ethisch höhere Motive meist am Ansatz der Handlung bewußtseinsdominant seien. Das elementare Triebhafte aber sei dynamisch dominant. Anlagen von schwacher Valenz würden allen Versuchen, sie durch Übung zu steigern, großen Widerstand entgegensetzen.

Solche Überlegungen drängen zu der Annahme, daß die Gesetzmäßigkeit im formal funktionalen seelischen Gefüge auch typologisch festgehalten werden könne. Man wird dabei freilich nicht ganz dem Vorwurfe entkommen können, konstruiert zu haben. Indessen ist auch hier dagegen einzuwenden, daß ein rationeller Weg gefunden werden muß, um uns Lehrern die für die Methodik und allgemeine Erziehung so wichtige Gesetzmäßigkeit zugänglich zu machen. Ob er richtig oder falsch ist, das kann erst die Prüfung an der Hand vieler Erfahrungen ergeben.

Es soll nun der Versuch gemacht werden, solche Typenformeln aufzustellen und spekulativ zu rechtfertigen.

In den folgenden Formeln bedeuten D und d Denktyp, F und f Gefühlstyp, W und w Willenstyp. Der erste Buchstabe bedeutet die stärkste Valenz. Die Buchstaben ober dem Bruchstrich bedeuten die Bewußtseinsvalenzen, die unter dem Strich die sphärischen Valenzen. Die großen Buchstaben bedeuten die wirhaften Funktionen, die kleinen die ichhaften.

Dazu wird von folgender Überlegung ausgegangen: Nach den Erkenntnissen der Individualpsychologie ist die Seele eine in sich abgeschlossene Einheit mit einer im Ziel gelegenen Einheitlichkeit und Eindeutigkeit, ihre ichhaften und wirhaften Kräfte sind einander sinnhaft so zugeordnet, daß die Ichhaftigkeit (Unsachlichkeit) umso größer ist, je kleiner die Wirhaftigkeit (Mitmenschlichkeit) ist und umgekehrt. Das muß also auch für die einzelnen seelischen Funktionen gelten. Wer ichhaft denkt, kann nicht im gleichen Maße über dieselben Dinge und Menschen wirhaft denken. Wer wirhaft fühlt, wird nur ein geringfügiges ichhaftes Fühlvermögen haben usf.

Auf Grund des bisher Ausgeführten schließen wir weiter: ein vorherrschend auf denkende Erkenntnis ausgehender Mensch wird ein im Verhältnis zu der Valenz der Denkfunktionen schwächer wirkendes Willens- und Gefühlsleben haben und umgekehrt. D. h.: in einem Denktypus sind Wollen und Fühlen von geringerer Valenz, bei einem Willenstypus Denken und Fühlen und bei einem Gefühlstyp wiederum Denken und Wollen. Diese beiden Gesichtspunkte kreuzen wir und erhalten folgende Formeln:

I-Typen:	$\frac{d\ f\ w}{W\ F\ D}$	$\frac{f\ d\ w}{W\ D\ F}$	$\frac{w\ d\ f}{F\ D\ W}$
	$\frac{d\ w\ f}{F\ W\ D}$	$\frac{f\ w\ d}{D\ W\ F}$	$\frac{w\ f\ d}{D\ F\ W}$
W-Typen:	$\frac{D\ F\ W}{w\ f\ d}$	$\frac{F\ D\ W}{w\ d\ f}$	$\frac{W\ D\ F}{f\ d\ w}$
	$\frac{D\ W\ F}{f\ w\ d}$	$\frac{F\ W\ D}{d\ w\ f}$	$\frac{W\ F\ D}{d\ f\ w}$

Nochmals wird betont, daß es sich um konstruierte Typen handelt, deren Richtigkeit erst durch die Erfahrung bestätigt oder widerlegt werden kann. Es ist von der idealen Annahme ausgegangen worden, daß die Ichhaftigkeit der Wirhaftigkeit gleich stark an Valenz sei.

Für die Wirklichkeit bedeuten diese Formeln:

Der ichhaft Denkende mit geringster Willensvalenz hat als stärkste unter den wirhaften Kräften das Wollen ausgebildet. Oder: der wirhaft Fühlende mit geringster Valenz des Wollens hat als stärkste unter den ichhaften Kräften das Wollen ausgebildet usf. Das heißt: wenn es bei einem solchen Typ einmal zu einer psychischen Äußerung kommt, welche äußerlich gar nicht zu seinem sonstigen Charakter paßt, sondern in Gegensatz steht, so kommt diese widrige Äußerung aus der Funktionskraft der komplementären stärksten Valenz.

Durch diesen spekulativen Vorgang käme man zu einem ähnlichen Resultat wie *Kretschmer* durch Erfahrung: ein vorwiegend ichhafter Mensch hat seine Wirhaftigkeit sphärisch angelegt. Der Typus $\frac{d\ f\ w}{W\ F\ D}$ hat d als stärkste Valenz, sphärisch aber W usf. Nehmen wir die auf Seite 222 wiedergegebenen Anschauungen *Kretschmers* dazu, daß gerade jene sphärische Energien die heterogensten Elemente verschmelzen können, die am weitesten vom Blickpunkt des Bewußtseins entfernt liegen, so wird dies durch unsere Spekulation auch bestätigt: beim Typus $\frac{D\ F\ W}{w\ f\ d}$ liegt das Wollen am weitesten vom Blickpunkt des Bewußtseins entfernt und hat die größte sphärische Energie. Das Charakterbild eines wirhaft Denkenden mit schwächster Willensvalenz wird seine Ichhaftigkeit besonders in seinen willensmäßigen Zielsetzungen äußern. Widersprüche in seinem Charakter bringt sozusagen die sphärische ichhafte Willensenergie zuwege.

Pädagogisch ist das dahin auszunützen, daß die sphärische Energie, obwohl bewußtseinsmäßig schwach, doch eine einflußreiche Stellung in der seelischen Gesamtenergie einnimmt und „heterogenste Impulse verschmelzen kann" und eben deshalb — besonders bei den ichhaften Typen — den wertvollsten Kontaktpunkt darstellen.

Für den Unterricht können die Typen, wenn sie sich als richtig erweisen oder wenigstens als Arbeitshypothese verwerten lassen sollten, von ungemeiner Wichtigkeit und großem Vorteil sein.

Sie sollen eine Formel für das Verhältnis der einzelnen Seelenkräftegruppen im Spiegel der Ich- und Wirhaftigkeit abgeben. Eine mechanische Anwendung ist selbstverständlich ausgeschlossen, da es sich nur um 12 „ideale Mischtypen" handelt.

Für den Erzieher sind vor allem die I-Typen wichtig. Er stellt die Frage, wie er ihre Ichhaftigkeit am schnellsten und sichersten abbauen könne.

Nach unseren Formeln liegen den ichhaften Kräften folgende wirhaften in stärkster Valenz gegenüber:

I-Denken	W-Wollen,	W-Fühlen,
I-Fühlen	W-Wollen,	W-Denken,
I-Wollen	W-Fühlen,	W-Denken.

Wenn wir nun in der Schule z. B. in der Mehrzahl ichhaft Wollende vor uns sitzen haben, so fanden wir den Kontakt mit der Wirhaftigkeit und Sachlichkeit, indem wir von den am ichhaften Wollen fixierten Zielsetzungen ausgehen und sie mit den bereiten Kräften des wirhaften Fühlens oder Denkens verknüpfen, jedenfalls mit der jeweils stärksten Valenz sphärischer Kräfte.

Ein Beispiel möge das veranschaulichen: ich habe das römisch-christlich-deutsche Gesellschaftsideal des hohen Mittelalters darzustellen. Das heißt, daß ich von den Schülern verlangen muß, daß sie Verständnis und Anerkennung für die grundlegenden religiösen und staatenbildenden Kräfte des Gemeinschaftsbewußtseins, des Rechtsempfindens, der Sittlichkeit, Einfachheit, Treue, des Gehorsams, der Einordnung usw. aufbringen, daß sie geradezu die innere Notwendigkeit aller dieser gemeinschaftsbildenden Kräfte erleben, die Zusammenhänge zwischen ihnen und dem kulturellen Geschehen (der Geschichte) erfassen (Politik, Wirtschaft), das endlich mit einer gewissen inneren Konsequenz kulturellen Verfall, Zivilisation, Materialismus und endlich Anarchismus nach sich zieht, wenn nicht neue Aufbaukräfte ans Werk kommen.

Da ich mit diesem geschichtlichen Stoffe zugleich einen unmittelbar wirkenden bildenden Erfolg erreichen, d. h. einen im Sinne der Gemeinschaftsidee gelegenen Einfluß auf die ichhafte Haltung der Schüler gewinnen möchte, muß ich zunächst durch wohl vorbereitete Charakterdeutung (Typendeutung) die kontaktbereiten wirhaften Kräfte erschließen. Diese liegen — wie oben dargestellt — im Fühlen und Denken. An diese Kräfte muß ich durch eine Darstellung herankommen, die ein unmittelbares Erleben bei den Schülern ermöglicht.

Nehmen wir an, wir hätten es mit dem Typus $\frac{w\,f\,d}{D\,F\,W}$ zu tun, so läge der Rest der Gemeinschaftskräfte im Denken und Fühlen. An sie schließe ich jetzt so an, daß ich ein anschauliches Klassenbild entwerfe (ohne Namen zu nennen!) und zeige, wie erfolgreich die Klasse ist, wie stark ihre innere Geschlossenheit ist, wenn sich einer dem anderen zuordnet, wenn sie die Ratschläge der Lehrer befolgen, wieviele Mißerfolge sich einstellen, wenn jeder seine Sonderzwecke hat und sie ungeachtet seiner Mitschüler verfolgt. Dann ist zu zeigen, woher das störende Verhalten der Einzelnen kommt, wie sich dieses Verhalten im Rahmen der Klasse auswirkt und wie das Verhalten der Klasse wieder auf die Einzelnen zurückwirkt. Das alles muß natürlich den Eindruck erwecken, als wäre es irgend eine Klasse, denn auch die leiseste Kritik würde den einmal hergestellten Kontakt unterbrechen und ichhafte Abwehrkräfte (ichhaftes Wollen!) einsetzen, die allen Erfolg zunichte machen müßte. Dadurch wäre den Schülern auch die Möglichkeit genommen, die vom Lehrer angestellten Betrachtungen einzusehen und mitzumachen. Ohne eine solche Subjektivierung eines sehr anspruchsvollen objektiven Stoffes ist weder ein Kontakt, noch eine Aneignung und Verwertung möglich.

Auf diese Weise sollen die aufgestellten Typenformeln die kontaktbereiten Kräfte der Typen veranschaulichen.

Was früher aus Gründen der Methode über die einzelnen Typen gesagt worden ist, ist nun den neu aufgestellten endgültigen Kontakttypen gemäß zur Einheit zu verschmelzen. Es erübrigt, diese neuen Typen zu beschreiben, weil keinerlei Beschreibung der jeweiligen individuellen Einmaligkeit gerecht werden könnte.

Dadurch, daß wir die individualpsychologische Grundanschauung über das Seelenleben in unsere typologische Betrachtung aufgenommen haben, erhalten die zwölf konstruierten Typen den Wert ganz allgemeiner Formeln, welche nur dann richtig angewendet werden, wenn man die unbekannten Faktoren D F W mit den bekannten ersetzt, die man aus der vorangehenden genauen Charakteranamnese gewonnen hat, und sie dann erst mit individuellem Leben erfüllt.

Für die Klasse als geschlossene Gruppe mit Solidarität in der Gemeinsamkeit eines Zweckes kommen nach den vorangehenden Darlegungen vor allem die Willens- und Gefühlstypen in Frage. Also für ichhafte Gruppen:

f w d	f d w	w f d	w d f
D W F	W D F	D F W	F D W

und für wirhafte Gruppen:

F W D	F D W	W F D	W D F
d w f	w d f	d f w	f d w

Die gefühls- und willensmäßigen Einzeltypen werden, soweit ihnen der affektive Zusammenhang mit der Klasse unmittelbar bewußtes Erlebnis wird, potenziert und sind ganz vom „Klassengeist besessen", während die Denktypen mehr Außenseiter bleiben. Auch der ichhaft Denkende wird mehr Außenseiter bleiben. Er wird keinen wirklichen Gruppengeist aufbringen, der von ihm den Verzicht auf persönliche Vorteile fordert, sondern wird Spekulant oder Konjunkturritter sein, der aus jeder ihm vorteilhaften Lage Nutzen unbekümmert um Wohl und Wehe der anderen holt. Er wird trotz seiner Ichhaftigkeit selbst in einer ichhaften Klasse nicht sehr gelitten sein, weil er sie eigentlich immer prellt. Anderenfalls wird er der uns Lehrern gut bekannte „unsympathische Vorzugsschüler" sein.

In diesem ganz eigenartigen Verhältnis, das deutlich zeigt, daß die Klasse weitaus mehr ist als die Summe der Einzelschüler, erscheint auch der Einzelne „anders" als er „wirklich" ist. Man kann mit ihm vernünftig reden, er sieht so manches ein und nimmt sich vor, sich zu bessern. Kaum ist er aber in der Klasse untergetaucht, handelt er schon gegen die allenfalls geäußerten guten Absichten. Wenn sowohl der Einzel- als auch der Klassentypus emotional, affektiv ist, ist eine Sonderbehandlung des Einzelnen in Form von gelegentlichen Aussprachen zwecklos. Man trägt höchstens zur inneren Unfreiheit des Einzelnen bei, weil er peinliche Schuldgefühle auf sich laden muß. Hier sind Klassenaussprachen am besten angebracht.

Eine eingehende Beschreibung der Gruppentypen unterbleibt. Sie würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen.

Ebenso unterbleibt es zu zeigen, wie zu diesen aufgezeigten Typen auch ganz bestimmte „Stofftypen" und Lehrertypen gehören. Es ergab sich aus den angestellten Betrachtungen, daß dieser und jener Typus gewisse Stoffgruppen nicht verträgt, zu ihm unmöglich durchstoßen kann, dafür wieder andere Stoffgebiete ihm besonders entsprechen. Es dürfte also auch hier einen gesetzmäßigen Zusammenhang geben. Ebenso wird nicht ein jeder Lehrertyp imstande sein, vor einem bestimmten Klassentyp den Bildungsstoff in der lebendigsten Bildungs-„Wirklichkeit" darzustellen.

Dies hier schon aufzuzeigen, ist wohl verfrüht, weil sich ja erst in Einzelversuchen erweisen soll, ob hier das pädagogische Typenproblem richtig gesehen und praktisch verwertbar ist.

Rembrandt,
vom Standpunkt der Individualpsychologie aus gesehen.

Vortrag, gehalten in der Arbeitsgemeinschaft für Individualpsychologie in Chemnitz.

Von ALFRED BRÄUER (Dresden).

Wer sich mit Rembrandt eingehend befassen will, wird zu Schriften über Rembrandts Leben und Werke greifen müssen. Er wird finden, daß sich alle Schriftsteller über das Künstlertum Rembrandts einig sind, daß sie aber keine einheitliche Auffassung haben, wenn sie Betrachtungen über sein Leben anstellen. Man verschweigt zwar nicht, daß er voller Schwächen und Widersprüche war und daß er in tiefer Armut und Erniedrigung geendet hat, aber schon, wenn gewisse Schriftsteller das Wort „Schicksal" verwenden, merkt der aufmerksame Leser, wie sie sich bemühen, Rembrandt „als Menschen" zu entschuldigen und zu retten. Man hat den Eindruck, daß sie es nicht übers Herz bringen, ihn für seine Handlungen außerhalb seiner Kunstbetätigung ebenso voll verantwortlich einzusetzen, wie für sein Kunstschaffen. Gerade dort, wo er am meisten versagt, findet man auch harte Worte gegen „die rücksichtslose Umwelt, die Rembrandt so ganz und gar nicht verstehen wollte". Man entschuldigt seine Handlungsweise mit einem „Naturgesetz", das in ihm walte, mit „unentrinnbarem Schicksal" und mit den „Rechten eines Genies". Damit soll nicht gesagt sein, daß die Menschen seiner Zeit mit ihm in allen Dingen richtig und gerecht verfahren wären. Gerade im Hinblick auf die ungeheure Leistung eines Rembrandt erkennt man, wie unzulänglich die menschliche Gesellschaft damals war. Aber das Problem „menschliche Gesellschaft" steht jetzt nicht zur Erörterung. Wir wollen heute vielmehr Rembrandt anschauen, nicht nur bewundern und seine Größe anerkennend, sondern auch verstehend, als einen Menschen unter Menschen, als ein Wesen, wie wir es auch sind. Wir erwarten nichts anderes, als was wir immer wieder finden, wenn wir einen Menschen auf seinen Charakter hin betrachten: Vorzüge und Fehler. Ich glaube, gerade so rückt er uns nahe. Gerade so lehrt uns auch sein Schicksal, wie das Schicksal eines jeden Menschen: daß das Prinzip der menschlichen Gemeinschaft dem Willen des Einzelnen

übergeordnet ist, daß keiner es ungestraft mißachten kann und — daß es auch mit einem Genie keine Nachsicht übt.

Ich stelle meinen Betrachtungen folgende Sätze *Alfred Adlers* voran: „Man kann die Erscheinungen eines Seelenlebens nur dann verstehen, wenn man sie als Teile eines untrennbaren Ganzen versteht und versucht, die Lebenslinie, den Lebensplan, das Lebensziel eines Menschen aufzudecken." „Die stärksten Anregungen für den Ausbau des menschlichen Seelenlebens stammen aus der Kindheit. Die Haltung des Menschen in späteren Jahren ist durchaus identisch mit der kindlichen Haltung."

Versuchen wir also, ob wir in der *Kindheit* Rembrandts den Schlüssel für seine Charakterhaltung im späteren Leben finden können.

Rembrandt wurde am 15. Juli 1606 in Leyden geboren. Sein Vaterhaus war eine alte Mühle am Rande der Stadt. Hier verbrachte er seine Kindheit. Der Vater scheint ein kränklicher Mann gewesen zu sein. Die Mutter war eine ernste, äußerst würdige und fromme Frau. Rembrandt war wohl (ich habe verschiedene Angaben gefunden) das 6. Kind unter 7 Geschwistern. Seine älteren Geschwister waren Brüder. Eine Schwester war jünger als er. Die Brüder erlernten ohne Ausnahme ein Handwerk.

Uns ist nicht eine einzige Kunde von dem *engeren Familienleben* in der Mühle überliefert. Ich muß deshalb Vermutungen über die frühe Kindheit Rembrandts anstellen. Sind diese richtig, so muß — nach unserer Theorie — das spätere Leben die Bestätigung für meine Annahme ergeben.

Rembrandts Vaterhaus stand einsam am Rande der Stadt. Es war ein altes Gebäude, finster im Innern und ewig knarrend von der Drehung der Flügel und des Mahlganges. Vater und Mutter sicher von frühem Morgen an bei schwerer Arbeit. Der kleine Rembrandt sich selbst überlassen oder den älteren Geschwistern anvertraut. Das waren Brüder, die ihm — natürlich — in allen Dingen überlegen waren. Es ist anzunehmen, daß sie nicht immer zart und rücksichtsvoll mit ihm umgingen. Er wird ihre Überlegenheit vielleicht recht oft eindrucksvoll erlebt haben. So mußte sich bei Rembrandt ein niederdrückendes Gefühl der Unterlegenheit entwickeln. Die Brüder halfen sicherlich schon längst dem Vater bei seiner schweren Arbeit, zumal der Vater kränklich war. Rembrandt, als Jüngster, wurde nicht zu solchen Arbeiten herangezogen. Als schließlich jeder der Brüder ein Handwerk erlernte, bekamen diese eine gewisse Geltung, die Rembrandt selbstverständlich abging. So mag sich in ihm die Erkenntnis festgesetzt haben: *Das, was meine Brüder können, kann ich nicht!*

Weil man ihn nicht brauchte, hat er sich selbst Beschäftigung gesucht — natürlich immer nur eine solche, die seinen augenblicklichen Wünschen entsprach. War aber für die anderen die Tagesarbeit erledigt, so befaßte man sich wohl mit ihm. Dann überschüttete man ihn mit Liebkosungen. Die Mutter scheint ihren Jüngsten besonders ins Herz geschlossen zu haben. Ihre große Liebe kam vor allem dann zum Ausdruck, wenn es dem Kleinen einmal schlecht erging. Gab es etwas zu verteilen, so zog sie ihn vor. Das konnten die älteren Brüder nicht ertragen; ihre Opposition mußte sich gegen Rembrandt wenden. Aber sein Leid fühlte die Mutter wie eigenes Leid. Sie trat dann für ihn ein und glich die Härte der anderen durch zahlreiche Liebeserweisungen aus. Der kleine Rembrandt fand auch

sonst in allen Nöten Zuflucht bei ihr. Die Mutter spendete ihm wahrscheinlich allzuviel Wärme und schützte ihn vor jedem rauhen Lüftchen.

Das mußte für seine Charakterentwicklung nachteilig sein.

Verzärtelte Kinder, Muttersöhnchen, versagen meist im Leben. Von der Mutter verwöhnte Kinder geraten leicht in eine so feste Bindung an die Mutter, daß das spätere Leben diese Bindung kaum mehr zu lösen vermag.

Alfred Adler schreibt: „Die verzärtelten Kinder, die Mutterkinder, leben so, als ob sie in ihrem ferneren Leben ewig an die Mutter oder an einen Mutterersatz gebunden wären. Diese Kinder entwickeln in einem ununterbrochenen Training alle Eigenschaften, die Mutter oder ihren Ersatz zu binden." In der Wiederherstellung der Mutter-Kind-Situation liegt die positive Seite, in der Ablehnung aller Leistungen und Opfer, die das gesellschaftliche Leben an den Verzärtelten stellt, die negative Seite dieser Seelenhaltung.

Nach meiner Annahme wurde Rembrandt in seiner frühen Jugend verzärtelt. Die Betrachtung seines späteren Lebens muß nun erweisen, ob er alle die Eigenschaften tatsächlich entwickelte, die einem verzärtelten Charakter zukommen. Heißt wirklich sein *unbewußtes Lebensziel: Ich will so leben, wie ehemals unter der Fürsorge meiner Mutter* —?

Mit 7 Jahren wird Rembrandt von seinen Eltern auf die Lateinschule in Leyden geschickt. Er besucht sie 7 Jahre lang. Er wohnt bei seinen Eltern. Darnach soll er studieren. Er wird auch als Student an der Universität eingeschrieben. Aber es kommt nicht zum Studieren. Er setzt sich vielmehr in der Mühle fest und beginnt mit fieberhaftem Eifer zu zeichnen. ihn bald zu einem bekannten Maler nach Leyden (Swanenburgh). Dort ihn bald zu einem bekannten Maler nach Leyden-Swanenburgh. Dort nimmt er Unterricht in der Malerei. Rasch ist der Schüler so weit, daß ihm der Meister nichts mehr lehren kann. Nach weiteren 3 Jahren darf er nach Amsterdam reisen, um sich bei dem Maler Lastman weiter ausbilden zu lassen. Aber hier hält Rembrandt nur kurze Zeit aus. Eines Tages ist er wieder in der Mühle. Nun weicht er 4 Jahre lang nicht aus seinem Vaterhaus. Er malt wie besessen. Nichts anderes zieht ihn an. Nur einen Freund und einige Schüler hat er um sich. Ein Zeitgenosse schreibt, ein solches Streben in solcher Jugend habe er noch nicht gefunden. „Während sie sich ihre Zeit recht zunutze machen, ist das (das eifrige Malen) ihr Ziel; sogar die unschuldigen Vergnügen der jungen Leute haben so wenig Anziehung für sie, als wären sie zwei vom Leben gesättigte Greise. Ich wünschte oft das Gegenteil, schon um ihrer Körper willen, die bei so sitzender Lebensform nicht sehr kräftig und stark werden können."

Die Brüder Rembrandt waren Handwerker geworden. Er aber durfte auf eine gehobene Schule gehen und sich auf einen geistigen Beruf vorbereiten. Es mag sein, daß er körperlich nicht kräftig genug für einen handwerklichen Beruf war. Es ist aber sehr wahrscheinlich, daß die Mutter etwas anderes mit ihm vor hatte. Ihr Jüngster, ihr Liebling, sollte „etwas Besseres" lernen, als die anderen. Sie sah ihn als Geistlichen auf

der Kanzel stehen. Aber Rembrandt konnte ihr diesen Wunsch nicht erfüllen. Geistlicher sein, auf die Kanzel steigen und predigen, das entsprach nicht seinem Lebensstil. Er begann gar nicht erst mit dem Studium, sondern kehrte in die Mühle zurück.

Das war die erste *„Flucht aus der Öffentlichkeit"*, eine Flucht aus einer ihm unerwünschten Welt in die ihm allein zusagende Atmosphäre, in die Nähe seiner Mutter. Dieser Vorgang wiederholte sich, als er nach Amsterdam geschickt wurde. Der Bericht jenes Zeitgenossen läßt erkennen, w i e er nun hier im Vaterhause arbeitete. Nur hier bei der Mutter, die in allen materiellen Dingen für ihn sorgte und deren Zuspruch er immer sicher war, konnte er sich ganz entfalten. Nur hier war er ganz Herr über seine Zeit und seine Entschlüsse.

Es ist jetzt nötig, zwei für unsere Lehre wichtige Fragen zu stellen:

1. Liegt bei Rembrandt irgend eine *Organminderwertigkeit* vor? — Eine solche würde verstärkend auf sein Minderwertigkeitsgefühl gewirkt haben, das aus seiner Stellung innerhalb der Geschwisterreihe erwuchs.

2. Wie erklärt sich seine *„Begabung"?* Ist sie auch aus seiner frühkindlichen Situation zu verstehen? Ordnet sie sich seinem Lebensplan sinnvoll ein?

Über die Minderwertigkeit eines Organs habe ich keine verbürgten Angaben gefunden. Wohl aber deutet jenes oben angeführte Wort eines Zeitgenossen an, daß sein Körper „nicht sehr kräftig" war. Es ist anzunehmen, daß sein Körperbau von früh auf eine gewisse Schwäche besaß. Sicher für uns ist aber, daß seine Gesichtszüge nicht männlich schön waren. Seine zahlreichen Selbstbildnisse verraten dies. Vor allem seine ersten Selbstbildnisse zeigen „einen groben Kerl, dicklich und untersetzt, mit kurzen Gliedern, eckigen Handgelenken, starkem Hals und schwerem Kopf, mit wulstiger Knollennase und wirrem Haar." Daß ihm sein derbes, bäuerliches Aussehen schon in früher Jugend geschadet hat, ist nicht anzunehmen. Denn sein Vater und seine Brüder waren auch keine apollinischen Gestalten. Aber in dem Augenblicke, in dem er sich mit den wohlgebildeten jungen Männern seiner Vaterstadt Leyden verglich, keimte ein starkes Minderwertigkeitsgefühl in ihm auf. Das verließ ihn sein ganzes Leben lang nicht mehr. Wir hören an keiner Stelle, daß er irgend einmal repräsentierend in der Öffentlichkeit aufgetreten sei. Allerdings lagen noch andere Gründe vor, warum er das niemals tat. Doch davon später! Seltsam nur, daß er sich selbst malte, und zwar oft auch ohne jede „Aufmachung", sodaß seine unschönen Gesichtszüge offen in Erscheinung traten. Dazu malte er sich auch noch lachend. Nichts von Verheimlichung! Im Gegenteil: man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß er sich gern betrachtete, daß er in sich selbst verliebt war. Hier liegt eine deutliche Kompensation vor. Er gleicht aktiv aus, was die Natur an ihm vernachlässigt hatte. — Aber auch die gesteigerte Selbstliebe hat noch andere Gründe. Auch davon später!

Wir sehen, die psychische Gesetzmäßigkeit — Minderwertigkeit auf der einen Seite, aktiver Ausgleich auf der anderen Seite — liegt bei Rembrandt vor. Zwar hat schon die Mutter mehr, als gut war, getan, um die Benachteiligung auszugleichen, die sich aus seiner Stellung innerhalb der

Geschwisterreihe ergab. Aber auch Rembrandt selbst entwickelte in sich eine Kompensation, die schließlich zu einer gewaltigen Überkompensation wurde. Wenn ich in folgendem darauf eingehe, beantworte ich zugleich die zweite, oben gestellte Frage, nämlich die nach seinem *Künstlertum.*

Da uns eingehende Berichte fehlen, konstruiere ich wieder Zusammenhänge. — Es kann uns nicht verwunderlich sein, daß sich das Geltungsbedürfnis des kleinen Rembrandt auf ein Gebiet geworfen hat, auf dem seine Konkurrenten (seine Brüder) nichts leisteten. Irgend einmal in seinen Kindheitstagen mag sich folgender Vorgang abgespielt haben.

Die Mutter gab ihm, damit er sich die Zeit vertreibe, Papier und Zeichenstift auf seinen Spielplatz. Der Kleine kritzelte anfangs. Später fertigte er primitive Zeichnungen an, wie das so Kinder seines Alters tun. Ob diese Zeichnungen nun wirklich im Sinne der Erwachsenen gelungen waren oder nicht, sie fanden den Beifall der Eltern und Brüder. Dieser Geltungsgewinn regte ihn an, sich auf diese Weise immer wieder Anerkennung zu verschaffen. Durch das einsetzende Training wuchsen natürlich seine zeichnerischen Fähigkeiten. Wahrscheinlich wirkten noch günstige Zufälle und andere Zusammenhänge mit. Auf jeden Fall hatte der kleine Rembrandt im Zeichnen und Malen ein Gebiet gefunden, auf dem er sich den anderen überlegen fühlen konnte. Und da wahrscheinlich die zeichnerische Fähigkeit die einzige Fähigkeit gewesen ist, mit deren Hilfe er sich Ausgleich für seine quälend empfundene Minderwertigkeit verschaffen konnte, mußte er versuchen, sie ganz besonders festzuhalten und auszubauen.

Mit der Betrachtung, die ich jetzt angestellt habe, leugne ich eine biologische Begabung. Für mich sind auch die Fähigkeiten eines Rembrandt *erworben* und *nicht angeboren.* Ihre Entstehung und Verwertung im späteren Leben läßt sich aus der Lebenssituation Rembrandts verständlich machen. Sein ganzes Leben kann als ein *dauerndes Absinken in den Angelegenheiten der „Kooperation"* und als ein *steiles Aufsteigen in der Sphäre seiner Kunstbetätigung* dargestellt werden.

Ich setze den Bericht über sein Leben fort. Rembrandts Bilder werden in der kunstliebenden Öffentlichkeit bekannt. Sie werden geschätzt und gekauft. Da stirbt der Vater. Rembrandt beschließt nun, sein Vaterhaus zu verlassen. Er geht nach Amsterdam. Seine Schwester folgt ihm nach. Sie führt ihm die Wirtschaft und dient ihm als Modell. Jetzt kommen reiche Leute zu ihm, bestellen Bilder, lassen sich malen und bezahlen gut. Da lernt er ein junges Mädchen kennen, Saskia Ulenburgh. Als er sie heiraten will, gibt es Schwierigkeiten mit der Familie des Mädchens. Aber nach einer langen Trennung kehrt sie zu ihm zurück und die Heirat findet statt. Jetzt lebt er offenbar in vollem Glücke. Er ist reich und angesehen. Man gewährt ihm vollen Kredit. Er erwirbt sich ein großes, schönes Haus. Aber nur einen kleinen Teil der Kaufsumme bezahlt er in bar. Die große Restsumme wird kontraktlich auf kommende Jahre verteilt. Jedes Jahr soll er allerdings die Zinsen für den gestundeten Kaufpreis abführen. Jahre kommen und vergehen. Seine Abmachungen hält er aber nicht ein. Er verdient sehr gut. Aber, statt zu zahlen, legt er das Geld in Kunstwerken, Sammlungsgegenständen, Schmuck und allerlei Luxus an und lebt

außerordentlich verschwenderisch. Ja, er borgt und macht noch mehr Schulden. Auch die neuen Schuldner läßt er sitzen und zahlt wenig oder gar nichts zurück. Nicht nur den Geldleuten gegenüber kommt er seinen Verpflichtungen nicht nach, auch die Besteller von Bildern enttäuscht er. Oft hält er Abmachungen nicht ein. Selbst seine Fachgenossen bringt er gegen sich auf. So wird uns berichtet: „Seine Kunstaussagen wurden leicht zu gereizten Antworten, in die sich allerhand flegelhafte Jugend mischte." Er verliert nach und nach alle gesellschaftliche Geltung. Aber auch von sich aus meidet er jeden gesellschaftlichen Verkehr. Bei seiner Arbeit schließt er sich so von aller Welt ab, daß „nicht einmal der mächtigste Fürst der Welt hätte Eintritt erlangen können, bis er fertig war." Verläßt er sein Haus, so begibt er sich in das Armen- und Judenviertel der Stadt. Dort hat er einige Freunde. Es sind geistig hochstehende Juden. Plötzlich stirbt Saskia, nach achtjährigem Eheleben, rasch gealtert und krank. Eine Anzahl Bilder aus dieser Zeit berechtigen zu der Annahme, daß Rembrandts Liebesleben außerordentlich heiß gewesen sein muß.

Drei aktive Handlungen, im Sinne eines Vorstoßes in die Außenwelt, liegen vor: er verläßt das Vaterhaus und geht nach Amsterdam, er heiratet, er kauft sich ein Haus. Es scheint von jetzt ab eine mutvolle Haltung gegenüber den Aufgaben des Lebens vorzuliegen. Aber man darf sich nicht täuschen lassen. Eine mutvolle Haltung muß gekennzeichnet sein durch einen tatkräftigen Willen zur Überwindung sachlicher Schwierigkeiten und durch die Bereitschaft zur Selbstüberwindung, zum Opfer. Ich finde, daß bei Rembrandt nur in seinem Wegzuge aus seinem Vaterhause eine gewisse mutvolle Handlung vorliegt. Er muß sich ja von seiner Mutter losreißen. Gemildert wird dieses „Opfer" allerdings dadurch, daß ihm seine Schwester folgt. Indem er aber heiratet und ein Haus erwirbt, *gewinnt* er nur im Sinne seines Lebenszieles. Denn nun hat er sowohl „Mutterersatz", als auch „Vaterhausersatz". Es ist nötig, die Bedeutung des Hauskaufes noch etwas eingehender zu betrachten. Das Haus spielt eine entscheidende Rolle im Leben Rembrandts. Es ist einerseits geeignet, die „Kindheitssituation" wiederherzustellen, andererseits auch ein Ausdruck seiner Abneigung vor dem Kontakt mit der menschlichen Gesellschaft.

Warum kauft er sich aber nun nicht ein kleines, bescheidenes Heim, sondern ein großes, weiträumiges Gebäude? Repräsentation nach außen kam für ihn nicht in Frage. Die weiten Räume bedurfte er vielmehr, um seiner Sammelleidenschaft unumschränkt frönen zu können. Die angehäuften Kostbarkeiten — Kleider, Schmuck, Waffen, Kunstgegenstände und Seltsamkeiten aus aller Welt — mußten ihm sofort zur Hand sein, wenn er sie brauchte. Er konnte Stunden damit zubringen, sich selbst einen kostbaren türkischen Turban um den Kopf zu schlingen und mit Ketten und Perlen zu behängen. Sein Haus war sein Königreich. Warum *mußte* er ein solches besitzen? Weil er schon einmal eins besessen hatte: in seiner Kindheit — und weil in seinem Lebensplane stand: ich will leben, wie damals in der Mühle!

Wir sehen: Mit seinem Hause und dessen Inhalt und im Besitze seiner Saskia kam er der Erfüllung seines Lebensplanes nahe. Aber er tat damit in der Meisterung der Lebensaufgaben, die die menschliche Gesellschaft an

ihn stellte, keinen Schritt vorwärts. Im Gegenteil: dort versagte er vollständig. Er verletzte dauernd die Paragraphen von Recht und Sitte. Es geht nicht an, ihn zu entschuldigen mit der „Verworfenheit seines Zeitalters." Selbstverständlich war dieses keineswegs vollkommen. Aber auf seiten Rembrandts lag trotzdem nicht wenig „Schuld". Die Mutter hatte ihn in ihrer übergroßen Liebe verwöhnt und nicht „fürs Leben trainiert". So fand er sich im praktischen Leben nicht zurecht. Seine große Lebensuntüchtigkeit mußte zu Erlebnissen führen, die ganz dieselben waren, wie damals im Zusammenleben mit seinen Brüdern. Es waren Minderwertigkeitserlebnisse. Wir sehen auch jetzt wieder, wie er sich — wie damals — auf einem abseitsliegenden Schauplatz Kompensationen verschafft. Dieser „Schauplatz" lag zunächst in seinem Innern; aber das Haus war der Ort, wo sich die „Kompensation" mit ungeheurer Energie verwirklichte. Was tat er? Er erschuf sich in seinem Innern eine Welt, in der er unumschränkt Herrscher war. Und er stellte die Objekte seiner Macht aus sich heraus und schaltete und waltete mit ihnen — wie das eben Dichter und Maler tun. *Emil Ludwig* überschreibt uns das Kapitel in seiner Rembrandt-Biographie: *Der heimliche König.* Ich finde diesen Titel sehr treffend gewählt.

Untersuchen wir in Kürze, wie sein Königtum beschaffen war.

Rembrandt beherrschte schon mit 15 Jahren völlig die *Malweise* seiner Zeit. Mit 21 Jahren hatte er schon Schüler um sich, und wenige Jahre später schätzten ihn die Kunstverständigen seiner Zeit so hoch, wie Rubens oder Franz Hals. Aber er malte nicht nur vollendet im Sinne seiner Auftraggeber und Verehrer. Er steigerte sein Können und den pesönlichen Ausdruck seiner Kunst noch weit über das Maß dessen hinaus, was seiner Zeit gemäß war. So kam es, daß er seiner Technik und seines Ausdrucks wegen nur noch von wenigen „verstanden" werden konnte. Man verspottete ihn vielmehr, z. B. wegen seines tiefen und fast die ganze Bildfläche bedeckenden Dunkels als „eine Nachteule, die die Schatten liebt". Und als er einmal die Farben so dick aufsetzte, daß eine gemalte Nase plastisch aus dem Bilde heraustrat, sagte man, bei Rembrandt könne man die gemalten Menschen an der Nase anfassen und aus dem Bilde herausführen. Für ihn aber lagen bei seinem neuartigen Schaffen Probleme vor, die es zu bewältigen gab. Er war einer der ersten „Impressionisten". Für ihn galt es, die Welt als farbige Lichterscheinung zu packen und in ihrer flimmernden Herrlichkeit auf die Leinwand zu bannen. In Anwendung des Gesetzes, daß sich Gegensätze steigern, ließ er einen Lichtstrahl in viel Dunkel fallen. Was von dem Strahl getroffen wurde, leuchtete mit magischer Kraft auf und hielt den Blick des Betrachters bezaubernd fest. Und um die höchste Wirkung an flimmernder Erscheinung, an Glanz und auch Schattenwirkung herauszuholen, malte er nicht mehr mit dem feinen, spitzen Pinsel, sondern mit recht breiten Pinseln. Ja, er trug die Farben zuweilen sogar mit der Spachtel auf. Es kam auch vor, daß er den Pinselstiel oder die Finger zum Malen verwendete. Man muß es sich vorstellen, wie er vor der Staffelei stand und solche Bilder erstehen ließ. Hier war er alles andere als ein „mutloser Mensch". Hier entfaltete sich sein „heimliches Königtum": seine virtuose Herrschaft über Malmittel und Maltechnik.

Auch in der *Gestaltung seiner Themen* ging er neue Wege. Man sieht auf vielen seiner Bilder zur biblischen Geschichte, wie er absichtlich die überlieferte Gestaltung ablehnte. Während für die Maler seiner Zeit noch eine strenge Überlieferung galt, wie z. B. Maria darzustellen sei: Mantel blau, darunter rotes Gewand, langwallendes, blondes Haar, edelgeformtes, jugendliches Gesicht, usw. — so kleidete er Maria in ein bäuerliches Gewand und setzte ihr einen recht bäuerlichen Kopf auf. Die heiligen Geschichten verlegte er nach Holland und in seine Zeit. Selbst der heilige Wortlaut der Bibel konnte ihn nicht abhalten, seine Stoffe so zu gestalten, wie er sie gerade sah. Er schaltete souverän auch mit dem Inhalte seiner Bilder.

Aber auch die letzten Zweifel an dem „heimlichen Königtum" Rembrandts müssen weichen, wenn man seine *Selbstbildnisse* durchforscht. Da findet man nicht wenige Bilder, auf denen er sich selbst darstellt in stolzer Haltung, angetan mit kostbaren und prächtigen Gewändern und behängt mit goldenen Ketten. Auf dem Kopfe trägt er entweder ein herrschaftliches Barett mit gewaltiger Feder oder einen mächtigen Turban, der mit glänzendem Schmuck behängt ist. So gleicht er einem Sultan. Dann zieht er sich einen Panzer an, nimmt ein mächtiges Schwert in die Hand und sieht wie ein Krieger oder Ritter aus. Rembrandt in der Geste eines Kriegers! Dieser körperlich schwächliche, weichmütige Mensch, der in seinen realen Verpflichtungen so gänzlich versagt und die Welt flieht! In hohem Alter, in der Zeit, in der sein wirtschaftlicher Zusammenbruch schon vollendet ist, malt er sich noch einmal. Er sitzt auf einem Stuhle, aufrecht und mit ruhigem, gütigem Blicke, so, als wäre er ein landbesitzender, adliger Herr. Das gelbe Gewand wird von golddurchwirkten Trägern gehalten. Über Schultern und ausgebreiteten Armen liegt ein weicher, dunkler Mantel, und die linke Hand hält einen Stock mit silbernem Kopfe. Man sieht, Rembrandt weiß, daß er etwas kann und somit ein Mensch ist, der sich als Herr malen darf. Sein Selbstgefühl wird durch das, was außerhalb seines künstlerischen Schaffens um und mit ihm geschieht, nicht erschüttert.

Ich komme zum letzten Abschnitte im Schicksalsdrama Rembrandts. Im Jahre 1640 stirbt seine Mutter. Wir wissen leider nicht, wie dieser Tod auf ihn gewirkt hat. Er bekommt jetzt aus der Hinterlassenschaft seiner Mutter eine große Summe ausgezahlt. Nun könnte er einen Teil seiner Schulden abtragen. Aber er tut es nicht. Er hat inzwischen eine Frau in sein Haus genommen, die ihm die Wirtschaft führen und Amme seines Sohnes Titus sein soll. Aller Wahrscheinlichkeit nach hat er sie nicht unberührt gelassen. Eines Tages kommt noch ein 16jähriges Mädchen, Hendrikje Stoffels, hinzu. Sie ist gänzlich ungebildet. Aber sie wird rasch Rembrandts Geliebte. Er ist bereits 43 Jahre alt. 3 Jahre vergehen, wahrscheinlich ohne Zwischenfälle. Dann aber kommt es zwischen Rembrandt und der älteren Wirtschafterin zu schweren Zerwürfnissen, endlich auch zu Klage und Gerichtsverhandlung. Die alte Amme behauptet, Rembrandt habe ihr die Ehe versprochen. Er leugnet. Man kann ihm nichts nachweisen. Er muß aber trotzdem zahlen. Die alte Amme verläßt das Haus, aufs höchste erbittert. Sie wird daraufhin wahnsinnig und stirbt bald im Spital. Die junge Hendrikji ist nun Frau im Haus, ist zugleich Modell und Geliebte. Es dauert nicht lange, da wird sie auch Mutter.

Rembrandt heiratet sie aber nicht. Das unrechtmäßige Verhältnis erregt öffentliches Ärgernis. Eine Anzeige führt zur Bestrafung. Aber das ändert nichts an dem Zustande. Sein Ruf in der Stadt ist nun völlig dahin. Kein angesehener Mann erscheint mehr in seinem Hause. Er läßt alles über sich ergehen. Sein Haus ist noch lange nicht bezahlt. Nicht einmal die Zinsen hat er richtig abgeführt. Da verliert der Gläubiger die Geduld. In Rembrandt regt sich nun doch Angst um sein Haus. Er borgt von neuem und verpfändet dafür sein Hab und Gut. Aber mit dem Erborgten bezahlt er wiederum nicht seine Hausschulden, sondern deckt andere Schulden ab. Jetzt beginnt er sogar zu spekulieren, und endlich versucht er sich auf betrügerische Art zu helfen. Er läßt sein Haus auf seinen Sohn Titus überschreiben. Da bricht alles zusammen. Rembrandt wird bankerott erklärt. Er ist 50 Jahre alt. Sein gesamtes Eigentum wird versteigert. Nichts bleibt ihm von all den Dingen, an denen sein Herz hing. Rembrandt, Titus und Hendrikji mit dem Töchterchen Cornelia beziehen ein Zimmer in einer dumpfen Straße am Rande der Stadt, dort, wo Juden und Trödler wohnen. Hier gründen Hendrikji und Titus eine Art Geschäft mit Kunstwerken. Vor Gericht wird festgelegt, daß die beiden die Wirtschaft für Rembrandt führen und seine Bilder verkaufen wollen, daß er aber für diese Leistung ihnen alle entstehenden Bilder überlassen soll. Das war seine völlige wirtschaftliche Entmündigung. Er läßt auch das willig über sich ergehen und malt und malt herrlicher wie nie zuvor. 1662 stirbt Hendrikji. Sie ist erst 30 Jahre alt. 1668 folgt ihr Titus. Rembrandt überlebt alle. Bis auch er, vollkommen verarmt und von aller Welt verlassen, am 28. Oktober 1669 die Augen schließt.

Ohne Zweifel: ein grauenvoller Abstieg! Seine Mitwelt hat ihn erbarmungslos fallen lassen. Gewiß: er war in vielem kein „getreuer Mitspieler". Bei seinen Zeitgenossen konnten selbst die Werke seiner Künstlerhand nicht ausgleichen, was er vor ihren Augen gesündigt hatte.

Ich will nun noch einige Fragen erörtern. Deren Beantwortung wird — meiner Auffassung nach — immer und immer wieder zeigen, daß Rembrandt zeit seines Lebens jenen Lebensplan in sich trug und verwirklichte, der in seiner frühen Kindheit in ihm entstanden war. Wir werden sehen, daß alle Aktivität im Dienste seines geheimen Lebenszieles stand: Zurück zur Mutter, und unter ihrem Schutz und Schirm warm gebettet sein; und viel Zeit gewinnen, um den Passionen leben zu können, die mit höchster Selbsterhebung und Selbstbefriedigung verbunden waren!

Warum bezahlte er in langen 20 Jahren nicht sein Haus? Hier scheint ein Rätsel vorzuliegen. Er hätte seine Schulden bei einigermaßen gutem Willen rasch bezahlen können. Geldmangel lag auf keinen Fall vor. Er verdiente gut. Wir wissen, daß er für seine Bilder sehr hohe Preise verlangte und auch bekam. Aber er deckte seine Schulden nicht ab. Seltsam erscheint uns auch seine Nachlässigkeit, wenn wir bedenken, was er zu verlieren hatte: Ansehen, Gunst und Vertrauen seiner wohlhabenden Auftraggeber und schließlich auch das Haus selbst! Sein Verhalten macht den Eindruck, als hätte er es geradezu darauf angefangen, daß er alle diese „Werte" verlor. Es scheint ein geheimer Trick seines unbewußten Lebenswillens vorzuliegen. Rembrandt wollte von früh auf Abschluß von der

Außenwelt. Das gehörte zu seinem Lebensplan. Und dieser Wille erreichte sein Ziel auf jenem Wege, der durch soviel Not und Erniedrigung führte. Der Ausschluß aus der Gesellschaft schützte ihn tatsächlich vor Anforderungen, denen er nicht gewachsen war. Und die große Verlassenheit spendete ihm Zeit und Ruhe, damit er die Mutter-Kind-Situation und den Zustand des „heimlichen Königtums" voll verwirklichen konnte. Eingesponnen in sein Haus, umsorgt erst von zwei Frauen, später von einer, fühlt er sich glücklich und malt eine Unzahl von Bildern, vor allem entstehen auch Radierungen von wunderbarer seelischer Tiefe. Von ihm aus gesehen hätte dieser Zustand wohl ewig dauern können.

Aber von außen kam doch endlich der wirtschaftliche Zusammenbruch und mit ihm die Ausweisung aus seinem Heiligtume. Und als er Unterkommen im Armenviertel der Stadt fand, entmündigten ihn auch noch seine eigenen Angehörigen. Verzweifelte er nun an seinem Schicksal? Nein — kein Wort der Enttäuschung kam über seine Lippen, und seine Arbeitskraft erlahmte nicht. War das Heroismus? Nein — denn es war kein Opfer dabei, keine freiwillige Selbstentäußerung. Es geschah vielmehr etwas, was wiederum seinem Lebensplane entsprach. Seine Hilflosigkeit und Schutzbedürftigkeit wurde bestätigt. Ein zweifacher „Mutterersatz" sorgte von nun an in allen Dingen für ihn. Und jetzt erst war er ganz frei von Bindung an die Außenwelt. Jetzt konnte er sogar wieder am Rande der Stadt wohnen, wieder mit armen und einfachen Menschen zusammenleben, wie ehemals in der Mühle. Nun herrschte wieder reichlich Finsternis um ihn, in die nur ab und zu Lichtstrahlen von oben einfielen. Der Kreis war fast geschlossen, die Rückkehr zur Mutter bald vollendet.

Ich wiederhole meine Annahme: *Rembrandt hat im Sinne seines Lebensplanes seinen Ausschluß aus der Gesellschaft „arrangiert"*.

Nun könnte jemand folgende Einwendung machen. Die Mittel, die Rembrandt ins Werk setzt, um sein Lebensziel zu erreichen, sind mit allzuviel Erniedrigung und Leiden verknüpft. Hätte er die Wärme und Abgeschlossenheit in seinen vier Pfählen und die Freiheit für sein künstlerisches Schaffen nicht auch auf andere Art, auf *„vernünftigere"* Art erreichen können? — Gewiß, es sind bessere Wege denkbar! Wer aber so fragt, kennt nicht die Blindheit und Starrheit eines *neurotischen Lebensstiles* — und einen solchen müssen wir Rembrandt zusprechen.

Ich will noch einige Fragen stellen und zu beantworten suchen.

Warum hat Rembrandt sooft Juden und Bettler gemalt?

Beim Studium seiner Bilder erkennt man, daß er sich offenbar zu diesen Menschen hingezogen fühlte. Sie gliechen ihm in vielerlei Hinsicht, äußerlich und innerlich. Vor allem standen auch sie außerhalb der tonangebenden Gesellschaft. Unter ihnen konnte er sich bewegen, ohne „Anstoß" zu erregen. Sie begehrten nichts von ihm, und sie waren nicht beteiligt an den Verwickelungen, die sein Leben so störend beeinflußten. Er verkehrte mit einigen geistig sehr hochstehenden Juden. Hier fand er einen tiefen Sinn für das Geheimnisvolle und eine bescheidene, würdevolle Hal-

tung. Und die alten Worte der Weisheit, die er aus ihrem Munde hörte, mögen ihm geklungen haben, wie die Worte der Mutter, mit denen sie ihm einstmals die Lehren der Bibel ins kindliche Herz pflanzte.

Rembrandt ist vor allem als *Maler des „Hell-dunkel"* berühmt. Steht nun diese Malweise auch zu seinem Lebensplane in irgend einer Beziehung?

Rembrandt hat das „Hell-dunkel" nicht erfunden, aber keiner beherrschte es so wie er, keiner vermochte es zu solch einer Kraft des Ausdrucks und der sinnlichen Wirkung zu steigern. Viele Rembrandt-Schriftsteller bemühen sich, die Beziehung seiner Hell-dunkel-Malerei zu seinen Kindheitserlebnissen aufzudecken. In der Mühle muß ja das wunderbarste Hell-dunkel geherrscht haben. Darin waren alle Dinge zunächst in ein tiefes Dunkel getaucht. Erst wenn ein Lichtstrahl durch eine schmale Fensteröffnung in das Innere fiel, bekamen die von dem Strahle getroffenen Gegenstände farbiges Leben. Hier erlebte Rembrandt zuerst die sichtbare Welt. Das war die Welt, in der seine Mutter waltete. Wir sehen also: Mit jedem Bilde realisiert er künstlerisch ein Stück seiner Kindheit.

Eine umfangreiche Betrachtung wäre noch nötig, um die Beziehungen zwischen dem szenischen Inhalte seiner Bilder und seinem Lebensplane aufzuweisen. Ich will nur wenige Angaben machen.

Es ist auffällig, daß Rembrandt gewisse Themen biblischen Inhaltes sehr oft malte. Man könnte nun sagen, es habe sich für ihn darum gehandelt, mit jedem neuen Versuch die Klarheit der Darstellung zu verbessern, die Schönheit der Gestaltung zu erhöhen oder an ein und demselben Stoffe verschiedene malerische Probleme zur Lösung zu bringen. Wer aber das *ganze* Werk Rembrandts ins Auge faßt und in sein Wesen einen Einblick genommen hat, wird sich klar sein darüber, daß es Rembrandt niemals Nebensache war, *was* er darstellte. Wenn es ihm auch immer daran gelegen war, im Sinne eines malerischen Problems zu gestalten, der Inhalt seiner Bilder stand trotzdem immer in aktueller Beziehung zu seinem Innenleben. Darum können wir auch heute noch erschütternd miterleben, was seine Seele erfüllte. Und wir können mit Sicherheit sagen, daß ein Thema seinem Innenleben besonders nahegelegen haben muß, wenn er es oftmals behandelte.

So malte er z. B. wiederholt „Die Rückkehr des verlorenen Sohnes." Auch das letzte große Ölbild biblischen Inhaltes, in seinem Todesjahr vollendet, ist ein solcher „verlorener Sohn". Es ist eins der herrlichsten Werke Rembrandts und aller Malerei überhaupt, unübertrefflich schön in seiner Form und unausschöpfbar tief in seinem Inhalte. Es ist gewiß: Nur ein Rembrandt konnte dieses Thema in solcher Weise gestalten. Denn der zurückgekehrte Sohn ist er selbst. Auch er hat ein solches Leben hinter sich wie jener Sohn des Gleichnisses. Auch er ist nun vollkommen verarmt, zerlumpt und von allen Menschen verlassen. Eine riesengroße Sehnsucht erfüllt ihn, zurückzukehren ins Vaterhaus, niederzufallen, seine Sündhaftigkeit zu bekennen und Worte der vergebenden Liebe zu hören. Wenn auch für ihn die religiöse Bedeutung des Gleichnisses bewußt gewesen sein

wird, — wenn er auch in dem Vater, der da in unendlicher Liebe beide Hände auf seine Schultern legt und ihn aufnimmt in sein Haus, den himmlischen Vater gesehen haben wird, vor dessen Angesicht er sich in kurzem stehend dachte: wir kennen seinen unbewußten Lebensplan und wissen, daß er mit diesem Bilde, in allen Einzelheiten getreu, sowohl seiner „Weltflucht", wie seiner Sehnsucht nach der Mutter-Kind-Situation den tiefsten Ausdruck gegeben hat.

Buchbesprechungen.

FRITZ GIESE: *Psychologisches Wörterbuch.* 3. Auflage. 1935. Carl Marhold, Verlagsbuchhandlung, Halle a. S.

Das Wörterbuch will ein Hilfsbuch sein, das bei der Einführung in die Psychologie, beim Lesen psychologischer Werke und Zeitschriften besonders über die Gebiete der Psychotechnik, der Psychologie im allgemeinen und der entsprechenden erzieherischen Fragen, aber auch über die Massen- und Völkerpsychologie Auskunft gibt. Grenzgebiete zur Heilkunde und Parapsychologie werden gestreift. Es will nicht wissenschaftliche Leistung sein.

Eine kurze Besprechung hat nur festzustellen, ob diese Aufgabe erfüllt ist, und ihr Urteil zu begründen.

Gieses Wörterbuch gibt gemäß der eigenen psychologischen Arbeitsrichtung des Verfassers wohl auf psychotechnischem Gebiete ausgezeichnet Auskunft, aber der Leser allgemeiner psychologischer, typenpsychologischer oder gar individualpsychologischer Bücher wird umso häufiger von ihm verlassen, besonders der Laie. Freilich ist der Raum sehr beschränkt (206 Seiten). Dennoch finden sich z. B. unter „aktiv", „passiv", „konkret", „abstrakt" reine Worterklärungen, die für ein psychologisches Wörterbuch überflüssig sind und besser wichtigeren Dingen hätten Platz machen sollen. So fehlt so mancherorts ein Bücherverzeichnis, anderswo ist es zu früh abgeschlossen; z. B. hört bei „*Adler*" das Literaturverzeichnis mit 1919 (!) auf, im Literaturverzeichnis des Anhangs mit 1924; so fehlen auch bei vielen wichtigen Schlagwörtern selbst die wichtigsten Buchangaben (Individualpsychologie, Psychoanalyse u. a.), auch im Anhang. Dort finden wir unter „Medizinische Psychologie" angeführt: *Adlers* Praxis und Theorie der Individualpsychologie und *Wexbergs* Handbuch. Einige Erklärungen sind recht dürftig ausgefallen (z. B. Aberglaube, Komplex — hier fehlt übrigens gegenüber der *Freud*schen Auffassung die *Adlers*, — Mystik u. a.

Ist es übrigens für ein psychologisches Wörterbuch der oben angeführten Zielsetzung richtig, über eine Lehre mit einem Satz zu urteilen, wie es z. B. unter „Lebensformen" mit *Spranger* geschieht: „Beachtlich, insofern damit geschichtliche Erscheinungen getroffen werden, unbrauchbar gegenüber der lebendigen Wirklichkeit"?

Ein psychologisches Wörterbuch hat bisher gefehlt. Darum ist die Zusammenstellung *Gieses* zu begrüßen, zumal sie in vielen Fällen wirklich treffende Erklärungen bringt. Besonders gut sind die vielen tafelmäßigen Zusammenstellungen und Veranschaulichungen und das angefügte Literaturverzeichnis, in dem Bücher und Zeitschriften zum weiteren Studium empfohlen werden.

Der Individualpsychologe kommt nicht auf seine Rechnung. „*Adler*" ist dort zu finden: „Adler, A., Dr. med., Nervenarzt, Wien (geb. ebda 1870), Begründer der Individualpsychologischen Wissenschaft: Minderwertigkeit von Organen 1907, Der nervöse Charakter 1912, Heilen und Bilden 1914, Individualpsychologie 1919." — Unter „*Individualpsychologie*" ist die *Adler*sche Lehre in 10 Zeilen erledigt; unter „Geltungstrieb" ist auch die Meinung der Individualpsychologie angegeben, im beigefügten Literaturverzeichnis finden wir *Adler* und *Wexberg* mit je einem Buch und unsere Zeitschrift genannt. Das ist alles.

Dr. *Walter Schuster* (Aussig).

ROBERT LENOBLE: *Psychologie und Behandlung der Skrupelhaften* (Psychologie et Traitement des Scrupuleux). „Oratoriana", 2 bis, quai des Celestins, Paris.

Die Skrupelhaftigkeit ist als Krankheit zu werten, deren organische Grundlage (da sie psychischer Angst entspringt) wahrscheinlich in hepatischen, endokrinen, gastrischen, etc.) Insuffizienzen zu suchen ist. (Also in Organminderwertigkeit. Ref.) Die reine Skrupelhaftigkeit, die nicht dem Verlauf nach das Anfangsstadium einer Psychose darstellt, zeichnet sich durch folgende Faktoren aus. 1. Der Skrupel besteht in einer essentiellen Duplizität, derzufolge der Kranke auf imaginäre Objekte eine fundamentale Angst überträgt, die durch ein wirkliches Objekt hervorgerufen ist. 2. Der Grund dieser *Übertragung* besteht darin, daß damit der Kranke sich und den anderen das Geständnis seiner Unruhe machen kann. (Neurotische Auswertung. Ref.) Er bildet also ein *Kompensationsphänomen, ein Verteidigungssystem.* 3. Die wahren, unbewußten Objekte des Skrupels sind meist z. B. uneingestandene Fehler, eingestandene Fehler, für die man aber nicht absolviert zu sein glaubt, antimoralische oder antisoziale Tendenzen, Eitelkeit, oder besser uneingestandener *Machttrieb.* 4. Der Skrupel ist im Wesentlichen psychisch, akzidentell religiös oder moralisch fundiert. Letztere sind besonders geeignet, die Überlegenheit des Kranken zu sichern. Dem Skrupel an sich kommt naturgemäß kein moralischer Wert zu.

Die Behandlung besteht in Aufdekkung der wahren Ursachen der Unruhe und in deren Behandlung.

Wenn hier ein Satz des Verf. zitiert wird: „Besonders wird ein großer Schritt dadurch erreicht werden, wenn man in ihr Leben Zuneigungen und Freundschaften einbringt, deren Notwendigkeit sie spüren und die zu geben, sie unfähig sind. Erst dann werden sie es wagen, ihre tyrannischen Eingriffe in das Leben ihrer Mitmenschen durch diese angenehmen Beziehungen zu ersetzen ...", wenn weiter gesagt werden kann, daß der Verfasser die Skrupelhaften *als verzärtelte und entmutigte Menschen* zeigt, usw., ist es auch für ihn nicht nötig, daß er als Therapie die Individualpsychologie zitiert (die er kennt), da alles, was er zur Heilung dieser Krankheit vorschlägt, in den Rahmen individualpsychologischer Behandlungsmethoden hineinfällt.

Dr. *L. Sicher* (Wien).

J. LÉVY-VALENSI: *Die dichterische Eingebung und die Psychopathologie* (L'inspiration poétique et la psychopathologie). L'Hygiène Mentale, 1935, 2.

Ausgehend von der Ansicht, daß die Poesie eine abnorme — wenn auch glückliche — Manifestation des Geistes ist, verficht Verfasser den Standpunkt, daß die dichterische Inspiration denselben Gesetzen gehorcht wie manche Krankheitserscheinungen, Manie und Melancholie vor allem, vielleicht auch die Schizoidie. Dieser identische Ursprung soll auch erklären, wieso man bei demselben Individuum poetisches Genie und Wahnsinn antreffen kann (illustriert an *Byron*). Das Krankhafte ist fähig, die Inspiration zu erleichtern, kann ihr aber auch schaden, wie es die letzten Werke *Tassos* beweisen. Was den wahren Dichter vom psychopathischen Verseschmied unterscheidet, auch wenn der echte Dichter krankhaft ist, ist das innere Gleichgewicht.

Für die psychopathische Reimerei bringt Verfasser als Paradigma eine Patientin, die nach der Geburt eines Kindes, nach einem Streit mit dem Mann, ins Irrenhaus kam; sie wird von ihm als Melancholie aufgefaßt, es scheint aber — auch nach den Gedichten zu urteilen —, daß es sich um einen schizoiden Ausbruch bei einer Frau handelt, die gegen das Kind und den Mann protestiert und nun auf der Seite der Homosexualität sich gegen die Anforderungen der normalen Ehe zu schützen sucht.

Dr. *L. Sicher* (Wien).

Chronik.

Wiener Verein für Individualpsychologie.

Vorträge:

22. Juli 1935: Dr. phil *Alfred Adler:* Der primitive Mensch.

29. Juli: Prof. Dr. *Alfred Adler:* Die Vorbeugung der Delinquenz.

5. August: Dr. med. *Felix Grünberger:* Über die Stimmung und deren Schwankungen.

12. August: Dr. phil. *Alfred Adler:* König Ödepus.

19. August: Prof. Dr. *Alfred Adler:* Über das Wesen des Charakters.

26. August: Dr. med. *Franz Plewa:* Die Intelligenz des Neurotikers.

2. September: Dr. med. et phil. *Lydia Sicher:* Geschwisterkonstellation im Alten Testament.

9. September: Dr. med. *Alex. Müller:* Individuum und Gemeinschaft.

16. September: Dr. med. *Felix Grünberger:* Die Selbstbeherrschung in der Erziehung und in der Neurose.

23. September: Dr. med. *Hilde Krampflitschek:* Die Angst im Traum.

30. September. Dr. jur. *Josef Takats:* Die Seele des Mörders.

7. Oktober: Dr. med. *Franz Plewa:* Über Charakterschwäche.

14. Oktober: Dr. med. *Rudolf Dreikurs:* Wir und das Leben.

Ärztliche Diskussionsabende des Wiener Vereins für Individualpsychologie.

Vorträge:

7. und 21. August: Prof. Dr. *Alfred Adler:* Beantwortung von Fragen aus dem Gebiete der Theorie und Praxis der Individualpsychologie.

4. September: Dr. *Alexander Müller:* Zur Technik der psychotherapeutischen Behandlung.

22. September. Dr. *Alexander Müller:* Beantwortung von Fragen, die Technik der Behandlung betreffend.

2. Oktober: Dr. *Rudolf Dreikurs:* Finale Bedingtheit und Determination.

16. Oktober: Dr. *Lydia Sicher:* Psychische Impotenz.

Individualpsychologische Beratungsstellen in Wien.

Fachlehrerin *Regine Seidler* berichtet an anderer Stelle in diesem Heft über *Die Entwicklung der individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen* in Wien. In Ergänzung dieses Artikels seien hier folgende individualpsychologische Beratungsstellen angeführt, die in *Wien* tätig sind:

Individualpsychologisches Ambulatorium, Wien, VI., Sandwirtgasse 3. Leiter: Prof. Dr. *Alfred Adler*, Dr. med. et phil. *Lydia Sicher*, Dr. med. *Franz Plewa*. Montag, Mittwoch, Freitag 11 bis 13 Uhr.

Individualpsychologische Erziehungsberatungsstelle, Wien, XIV., Herklotzgasse 3. Leiter: Dr. med. *Arthur Zauber*, Frau *Martha Holub*. Donnerstag 16 bis 18 Uhr.

Individualpsychologische Erziehungsberatungsstelle, Wien. XIV., Herklotzgasse 21. Im Kindergarten. Leitung: Frau *Rosa Löwit*, Frau *Lola Dubsky*. Mittwoch 16 bis 18 Uhr.

Beratungsstelle für Lebensgestaltung (Erziehung, Ehe, Beruf), Wien, I., Seilergasse 16, II. St. Leitung: Frau *Sophie Lazarsfeld*. Täglich 9 bis 19, Samstag 9—13 Uhr.

Ambulatorium für Psychotherapie am I. öffentl. Kinderkrankeninstitute, Wien, I., Kleeblattgasse. Montag und Freitag von 10 bis 11 Uhr. Telephon: U-20-2-76. Vorstand: Dr. *Alice Lehndorff*, Teilnehmerin: Dr. phil. *Luna Reich*.

Im Saale der „Bereitschaft", Wien, I., Annagasse 18, 2. Stock, beginnen am 13. September die *Sprechstunden für Erziehungsfragen* mit Dr. med. *Rudolf Baecker* und *Ida Löwy*. Wie alljährlich finden sie jeden Freitag von 18 bis 20 Uhr statt.

Auf Wunsch der Hörer der Fachgruppe für Erziehungswesen, welche eine individualpsychologische Lebensberatungsstelle an der Volkshochschule Wien-Ottakring in Vorschlag brachten, hat der Vorstand der Volkshochschule

eine solche Beratungsstelle gegründet. Sie wird im Oktober 1935 eröffnet als *Lebensberatungsstelle für seelische und geistige Schwierigkeiten.* Wien, XVI., Ludo Hartmannplatz 7. — Univ.-Prof. Dr. *Heinrich Gomperz:* Jeden Freitag von 7—8: Weltanschaungsfragen. — Prof. Dr. *Josef Lehrl:* Bildungsberatung. — Dr. med. *Fritz Novotny:* Jeden Freitag von 8—9. — Dr. phil. *Alice Friedmann:* Individualpsychologische Beratung.

Nachrichten und kleine Mitteilungen.

Die *International Federation of School and Home*, 29 Tavistock Square, London, England, die im August l. J. einen großen internationalen Kongreß abhielt — zu welchem Delegierte aus allen Ländern, aus Österreich Prof. Dr. *Alfred Adler*, eingeladen waren —, hat Prof. *Alfred Adler* auf zwei Jahre wieder zum Direktor gewählt, mit der Aufgabe, über Österreichs Schulverhältnisse zu berichten.

*

Im nächsten Heft dieser Zeitschrift — Heft 1 des Jahrganges 1936 — erscheint eine Arbeit von Prof. Dr. *Alfred Adler* über: *„Das Todesproblem in der Neurose."*

*

Frau *Sofie Lazarsfeld* (Wien) hielt vom 14. bis 17. September über Einladung der individualpsychologischen Arbeitsgemeinschaft in Zürich einen viertägigen Kurs über Fragen der Erziehung, der Ehe und des Berufes.

*

Herr *Anthony Brook*, der im November v. J. am Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya einen Vortragszyklus über *„Kenntnis der eigenen Persönlichkeit. — Der Mensch und sein Beruf"* in spanischer Sprache gehalten hat, hielt im Mai d. J. auf Einladung der Schülervereinigung der Lehrerbildungsanstalt in Barcelona einen achtstündigen Kurs über dasselbe Thema, sowie über Spezialthemen wie „Schwererziehbare Kinder", „Psychologie der Geschlechter" und „Traumdeutung".

*

Soeben ist das 1. Heft des *„International Journal of Individual Psychology"* mit dem in unserem letzten Heft angekündigten sehr reichhaltigen Inhalt in erstklassiger Ausstattung *erschienen.*

Subskriptionen — $ 5.00 ganzjährig — sind an *„International Journal of Individual Psychology"*, 228. N. La Salle Street, *Chicago*, Illinois, U.S.A., zu richten.

*

Die Mitarbeiter der Zeitschrift werden ersucht, nur einseitig mit der Maschine geschriebene Manuskripte einsenden zu wollen.

*

Die in diesem Heft besprochenen und angekündigten Bücher sind durch die *Buchhandlung Perles, Wien, I., Seilergasse 4*, zu beziehen.

*

Einige wenige Exemplare des *vollständigen ersten* und *vierten* sowie des *unvollständigen zweiten* und *dritten* Jahrganges der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie" sind durch die *Administration, Wien, VI., Joanelligasse 6*, und vom V. Jahrgang an durch die Buchhandlung Perles Wien, I., Seilergasse 4, zu beziehen.

*

Erneuerung des Abonnements.

Mit diesem Heft endet der XIII. Jahrgang und mit dem 1. Heft 1936 beginnt der XIV. Jahrgang der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie".

Die Administration bittet um rechtzeitige, ehebaldigste Überweisung der Abonnementsbeträge für 1936, sowie um umgehende Überweisung der etwaigen Rückstände für 1935, an die Adresse der Zeitschrift: Wien, VI., Joanellig. 6.

Die Bezugsbedingungen sind auf der 2. Umschlagseite enthalten.

Vereine und Arbeitsgemeinschaften für Individualpsychologie

Verein Wien: IX., Alserbachstraße 15. (Dr. Heinz Sternberg.)

Arbeitsgemeinschaft Dresden: Dresden-A. 1, Grunaer Straße 15, II. (Rechtsanwalt Dr. Roth I. Telephon 196.58.)

Ungarischer Verein: Ungarischer Verein für Individualpsychologie (Magyar Individualpsychologiai Egyesület), Geschäftsstelle: Budapest: IV. Petöfi-u. 11. (Doz. Dr. Stephan v Maday.)

The Medical Society of Individual Psychology: 11, Chandos Street. Cavendish Square. London W. 1 (Langham 1043). (Chairman: J. C. Young, M.C., M.D., M.S. Vice-Chairman: Sir Walter Langdon Brown, M. D., F. R. C. P., Regius Professor of Physic, University Cambridge; Hon. Secretary: Dr. O. H. Woodcock, 22, Ridge Hill, London, N. W. 11. Tel.: Speedwell 4995.

The Individual Psychology Club: 62 Torrington Square, London, W. C. 1. (Chairman: W. T. Symons Esqu.: Hon. Secretary: Miss P. Dudley Short.)

Arbeitsgemeinschaft Köln: Köln-Lindental, Lortzingstraße 4. (Hedwig Bloemendal.)

Arbeitsgemeinschaft Brasov (Kronstadt, Rumänien: Brasov, Str. Portii 8. (Dr. Ernst Kahana.)

Arbeitsgemeinschaft Freudenstadt: Freudenstadt im Schwarzwald, Haus Hohenfreudenstadt. (Dr. J. Bauer.)

Arbeitsgemeinschaft Stuttgart: Stuttgart-Hedelfingen. (Stadtpfarrer Dr. J. B. Schairer.)

Arbeitsgemeinschaft Zagreb (Agram, Jugoslawien): Zagreb, Strossmayerov trg 4. (Dr. Benno Stein.)

Arbeitsgemeinschaft Kopenhagen: Kopenhagen, Hellerup 8. (Bildhauerin Thyra Bohldsen.)

Arbeitsgemeinschaft Krakôw (Polen): Krakôw (Polen), Paulinska 18./9. (Lehrer J. I. Kohn.)

Individualpsychologische Gruppe in Berlin: Berlin NW 40, In den Zelten 9. (Annie Heinrichsdorff.)

Arbeitsgemeinschaft individualpsychologischer Ärzte Berlin: Berlin-Neukölln, Weserstraße 72. (Dr. med. Wilhelm Brandt.)

Arbeitsgemeinschaft Cernauti (Rumänien): Cernauti (Rumänien), Str. Hormuzachi 5. (Lehrerin Dorothea Bräuer.)

Arbeitsgemeinschaft Ödemis (Türkei): Ödemis, Türkei (Prof. Eyüp Hamdi Bey).

Arbeitsgemeinschaft Zürich: Wetzikon, Kanton Zürich. (Frau Inès Spring-Zürcher, Telephon: 978.494.)

Verein zur Förderung der Individualpsychologie, Athen: Sankt Sofiastr. Nr. 174, Athen, Griechenland. (Dr. phil. Demetrios Moraitis.)

Arbeitsgemeinschaft Utrecht: Utrecht, Willemsplantsoen 7. (Dr. P. H. Ronge.)

Arbeitsgemeinschaft Paris: 89, rue Erlanger, Paris XVI. (Frau Dr. M. Rapaport. Leitung: Dr. med. et phil. Alexander Neuer.)

Arbeitsgemeinschaft Amsterdam: Amsterdam, Frans van Mierisstraat 59. (Sekretärin: Frau Paula Allmayer.)

Arbeitsgemeinschaft Amsterdam: Amsterdam, De Lairessestraat 121. (E. d'Oliveira.)

Arbeitsgemeinschaft Dordrecht (Holland): Dordrecht, Hallinglaan 4. (Fräulein M. J. A. M. van Geelen.)

Arbeitsgemeinschaft Rotterdam: Rotterdam, Eendrachtsweg 12. (Ir. J. W. C. Boks.)

Arbeitsgemeinschaft Brünn (Tschechoslowakei): Brünn, Neugasse 20. (Obmann: Dr. Neumarck; Schriftführerin: Fachlehrerin Soffe.)

Arbeitsgemeinschaft Trieste (Italia): Geschäftsstelle: Trieste, Barcola-Riviera 25 (Frau Dr. Stock. — Leiterin: Dr. med. Adele Horvat, Abbazia, Casa di Cura Dr. Horvat).

Chicago Society for Individual Psychology: Mrs. C. L. Menser, secretary, 1120 Lake Shore Drive, Chicago, Ill., U. S. A. — Chairman: Prof. Dr. A. R. Radcliffe-Brown, Chicago.

Die einzelnen Vereine und Arbeitsgemeinschaften erteilen Auskunft in allen einschlägigen Fragen.

Herausgeber, Eigentümer, Verleger: Dr. Heinz Sternberg, Wien, I., Seilerstätte 15.
Verantwortlicher Schriftleiter: Dr. Ladislaus Zilahi, Wien, VI., Joanelligasse 6.
Druck: Ferdinand Berger, Horn, Niederösterreich.

LITERATUR DER INDIVIDUALPSYCHOLOGIE:

DR. ALFRED ADLER: **Der Sinn des Lebens.** 1934. Verlag Dr. Rolph Passer (vorm Dr. H. Epstein), Wien-Leipzig. 205 Seiten. Zweite Auflage. — Holländische, griechische, tschechoslowakische und polnische Übersetzungen in Vorbereitung.

Livets mening. Bokförlaget Natur och Kultur. Stockholm, 1934.

El sentido de la vida. Editor Louis Miracle. Barcelona, 1935.

Menschenkenntnis. 4., verbesserte Auflage. Leipzig, S. Hirzel. 1931. VIII und 226 Seiten. RM. 7.20, Ganzleinen RM. 9.—. — Englisch: Understanding Human Nature. Translated by Walter Béran Wolfe. New York, 1928, 5. Aufl. Greenberg Publisher. — Holländisch: Menschenkenntnis. Geautorizeerde Vertaling van P. van Schilfgaarde. Utrecht 1932, Erven J. Bijleveld. — Dänisch: Menneskekundskab. Autoriseret Oversaettelse for norge og Danmark auf Otto Gelsted. 1930, Oslo & Kopenhagen, Martin Forlag. — Spanisch: Conocimiento del Hombre. Traducido por Humberto Bark. 1. Aufl. Madrid 1931. Espasa Calpe S. A. — Schwedisch: Verlag Erdtracht, Stockholm.

Praxis und Theorie der Individualpsychologie. IV. Aufl. München, J. F. Bergmann. 1930. VII, 245 Seiten. RM. 11.50, geb. RM. 13.15.

Praxis and Theory of Individual Psychology. II. edition. London, Kegan Paul. 1927.

Über den nervösen Charakter. IV. Auflage. München, J. F. Bergmann. 1928. RM. 9.45, geb. RM. 10.80.

Le Temperament Nerveux. Übersetzt von Dr. Roussel. Paris, Edition Payot. 1926.

The Pattern of Life. With an Introduction by Dr. W. Béran Wolfe. Cosmopolitan Book Corporation. New York, 1930. 273 pag. Doll. 3.—.

Das Problem der Homosexualität. München, Ernst Reinhardt. 1917. (Vergriffen.)

Das Problem der Homosexualität. Erotisches Training und erotischer Rückzug. Verlag S. Hirzel, Leipzig. 1930. VIII und 110 Seiten. Kartoniert RM. 4.—.

Die andere Seite. Eine massenpsychologische Studie über die Schuld des Volkes. Wien, Leopold Heidrich G. m. b. H. 1919.

Studie über Minderwertigkeit von Organen. München, J. F. Bergmann. 1927. VII, 92 Seiten. RM. 3.78. (Die erste, vergriffene, Ausgabe ist im Verlage Urban & Schwarzenberg, Berlin-Wien, 1907 erschienen.)

Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher. Leipzig, S. Hirzel. 1929. III und 114 Seiten. RM. 5.—, Ganzleinen RM. 6.30. (Vergriffen.)

La Psicologia individual en la Escuela. Ediciones de la Revista de Pedagogia. Madrid.

Schwer erziehbare Kinder. Zweite Auflage. Dresden (Buchholz-Friedewald), Verlag Am andern Ufer. 1927.

Die Technik der Individualpsychologie. Erster Teil. **Die Kunst, eine Lebens- und Krankengeschichte zu lesen.** München, J. F. Bergmann. 1928. RM. 6.75, gebunden RM. 8.10. Zweiter Teil. **Die Seele des schwererziehbaren Schulkindes.** München, J. F. Bergmann. 1930. Geheftet RM. 9.—, gebunden RM. 10.35.

The case of Miss R. The Interpretation of a Life Story. Translated by Eleanore and Friedrich Jensen M. D. New York, Greenberg Publ. 1928.

Problems of Neurosis. A book of case-histories. Edited by **Phillip Mairet.** With a preface by **F. G. Crookshank.** London, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd. 1929. XXXVII and 178 pag.

The Case of Mrs. A. (The Diagnosis of a Life-Style.) With a foreword of **F. G. Crookshank.** 1931. London, The C. W. Daniel Company.

What Life should mean to you. Little, Brown & Co., Boston. 1931. Doll. 3.—.

Liz. **Ernst Jahn und Prof. Dr. Alfred Adler: Religion und Individualpsychologie.** Eine prinzipielle Auseinandersetzung über Menschenführung. 1933. Verlag Dr. Rolph Passer (vorm. Dr. H. Epstein), Wien-Leipzig. 100 Seiten. Zweite Auflage.

ADLER, FURTMÜLLER u. WEXBERG: **Heilen und Bilden.** Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. Dritte, neubearbeitete Auflage. Redigiert von Erwin Wexberg. München, J. F. Bergmann. 1928. VII, 355 Seiten. RM. 12.60, gebunden RM. 14.05.

FERDINAND BIRNBAUM: **Die seelischen Gefahren des Kindes.** Ein individualpsychologischer Wegweiser zur Verhütung der Schwererziehbarkeit. VI und 123 Seiten. Verlag S. Hirzel, Leipzig. 1931. RM. 4.50.

AUGUST CESAREC: **Psihoanalisa i individualna psihologija.** Verlag Kajižara Merkantile, Zagreb (Masarykova ul. 9). 1932. 100 Seiten. Dinar 20.—.

LEONHARD DEUTSCH: **Individualpsychologie im Musikunterricht und in der Musikerziehung.** Ein Beitrag zur Grundlegung musikalischer Gemeinkultur. Leipzig, 1931. Steingräber Verlag. 208 Seiten. Halbleinen RM. 3.60.

DR. RUDOLF DREIKURS: **Seelische Impotenz.** Leipzig, S. Hirzel. 1931. RM. 4.50.

Einführung in die Individualpsychologie. Leipzig, S. Hirzel. 1933. IV, 96 Seiten. RM. 2.—.

Das nervöse Symptom. Verlag Moritz Perles, Wien und Leipzig. 1932. Preis: S 2.—.

Alfred Adlers Individualpsychologie. (Holländisch.) J. M. Bredee's Uitgevers-Maatsch. Rotterdam. 1934.

An Introduction to Individual Psychology. Kegan Paul. London, 1935.

DU UND DER ALLTAG: **Eine Psychologie des täglichen Lebens.** In Gemeinschaft mit Freunden der Individualpsychologie herausgegeben von **Johannes Neumann.** Berlin W 9, Martin Warneck. Kartoniert RM. 5.50.

FRAGEBOGEN **zum Verständnis und zur Behandlung schwer erziehbarer Kinder.** Verfaßt und erläutert vom Internationalen Verein für Individualpsychologie. Wien 1924.

DR. SOPHIE FREUDENBERG: **Erziehungs- und heilpädagogische Beratungsstellen.** Leipzig, S. Hirzel. 1928. RM. 5.40, Ganzleinen RM. 6.70.

DR. CARL FURTMÜLLER: **Ethik und Psychoanalyse.** München, Ernst Reinhardt. 1912. RM. 1.—.

EYÜP HAMDI BEY: **Ferdî Ruhiyat. Her hakki mahfuzdur. Nesreden. Yeni Anadolu müesesesi. Konya. 1933.**

HANDBUCH DER INDIVIDUALPSYCHOLOGIE: **In Gemeinschaft mit zahlreichen hervorragenden Individualpsychologen herausgegeben von Dr. Erwin Wexberg.** München, J. F. Bergmann. 1926. XII und 864 Seiten. RM. 41.85, gebunden RM. 44.—.

Fortsetzung auf der vierten Umschlagseite

DR. ARTHUR HOLUB: **Die Lehre von der Organminderwertigkeit.** Verlag S. Hirzel, Leipzig. 1931. RM. 4.—.

INDIVIDUUM UND GEMEINSCHAFT: Schriften der Internat. Gesellschaft für Individualpsychologie. Herausgegeben von Dr. Alfred Adler, Dr. Leonhard Seif, Otto Kaus. München, J. F. Bergmann. Jedes Heft steif brosch. Bisher erschienen: JOHANNES NEUMANN: **Die Gefühle und das Ich.** 1926. RM. 3.24. — Dr. med. ALEXANDER NEUER: **Mut und Entmutigung.** Die Prinzipien der Psychologie Alfred Adlers. 1926. RM. 1.35. — OTTO KAUS: **Die Träume in Dostojewskis „Raskolnikoff".** 1926. RM. 3.—. — ELISABETH BELLOT: **Individualpsychologie und Schule.** 1926. RM. 2.43. — SOFIE LAZARSFELD: **Die Ehe von heute und morgen.** 1927. RM. 2.70. — Professor Dr. FOLKERT WILKEN: **Die nervöse Erkrankung als sinnvolle Erscheinung unseres gegenwärtigen Kulturzeitraumes. Eine Untersuchung über die Störungen des heutigen Soziallebens.** 1927. RM. 3.78.

DR. ERNST KAHANA: **A freudizmus után. Bevezetés Adler Alfred individualpszichologiájába.** (Jenseits des Freudismus. Einleitung [ungarisch] in die Individualpsychologie Dr. Alfred Adlers.) Brasov, Str. Portilor 64—66. Rumänien. Wilhelm Grünfeld & Co. 1924. Preis 40 Lei.

OTTO KAUS: **Der Fall Gogol.** München, Ernst Reinhardt. 1912.

PROF. DR. GEORG KLATT: **Psychologie des Alkoholismus.** Ein Versuch. Carl Marhold Verlag, Halle a. S. 1932.

SOFIE LAZARSFELD: **Kleist im Lichte der Individualpsychologie.** Sonderabdruck aus dem Jahrbuch der Kleist-Gesellschaft 1925—1926. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1927. — **Erziehung zur Ehe.** Verlag Moritz Perles, Wien-Leipzig. 1928. 95 Seiten. Broschiert S 3.60. (Eine bulgarische Übersetzung dieses Buches ist im Verlage W. Pawurdieff, Sofia, unter dem Titel „Wazpitanie za braka-predbracna pedagogika", eine russische Übersetzung „Vozpitanie z brakiu" im Verlag Orient, Riga, 1928, 88 Seiten 8°, erschienen. — **Wie die Frau den Mann erlebt.** Verlag für Sexualwissenschaft, Leipzig-Wien, 1931. 331 Seiten, RM. 12.—. (Serbische Übersetzung: Kako Zena Dozivljuje Muškarca, von Tomasič, mit Einleitung von Dr. Aleksander D. Kostič. Verlag Svetlost. Beograd, 1933. — Englische Übersetzung: Rythme of Life. Publ. Greenberg. New York, 1934.) — **Rythme of Life. A guide to sexual harmony for women.** Publ. Routledge, London.

DR. DEMETRIOS MORAITIS: *Ἡ Ἀτομικὴ ψυχολογία* (Individualpsychologie). 316 Seiten. Verlagsbuch handlung Johan. Sideris, Athen. 1930. Preis geb. RM. 5.50.

PROF. H. MUTSCHMANN (DORPAT): **Der andere Milton.** Bonn und Leipzig, Kurt Schroeder. 1920. — **Milton und das Licht.** Halle a. d. Saale, Max Niemeyer. 1920.

OBERAMTSRICHTER DR. OTTO NAEGELE: **Richter und Jugendlicher.** Selbstverlag. Vergriffen. — **Der Erziehungsgedanke im Jugendrecht.** Beiträge zur kriminalpädagogischen Reform. Leipzig, Ernst Oldenburg. 1925.

DR. JOHANNES NEUMANN: **Psychiatrische Seelsorge im Lichte der Individualpsychologie.** 2. Auflage. Schwerin i. Meckl., F. Bahn. 1927. RM. 1.20.

DR. D. E. OPPENHEIM: **Dichtung und Menschenkenntnis.** Psychologische Streifzüge durch alte und neue Literatur. München, J. F. Bergmann. 1926. LXXXIV, 262 Seiten. RM. 8.10.

RICHTIGE LEBENSFÜHRUNG. Volkstümliche Aufsätze zur Erziehung des Menschen nach den Grundsätzen der Individualpsychologie. Herausgegeben von **Sofie Lazarsfeld.** Wien u. Leipzig, Moritz Perles. 1926. (Jedes Heft S —.80 [RM. —.50].) Bis jetzt erschienen: **Sofie Lazarsfeld: Vom häuslichen Frieden. — Dr. Erwin Wexberg: Seelische Entwicklungshemmungen. — Dr. Margret Hilferding: Geburtenregelung. — Dr. Leopold Stein: Die Sprache des Kindes und ihre Fehler. — Dr. Alfred Adler: Liebesbeziehungen und deren Störungen. — Martha Holub: Geschwisterkampf. 1928. — Hilde Krampflitschek: Elternliebe. — Aus der Schule geplaudert** (von einem Lehrer). — Sofie Lazarsfeld: **Sexuelle Erziehung.**

DR. EUGEN SCHMIDT: **Das Verbrechen als Ausdrucksform sozialer Entmutigung.** Verlag J. Schweitzer, München-Berlin-Leipzig. 1931. RM. 3.40.

DR. PAUL SCHRECKER: **Henri Bergsons Philosophie der Persönlichkeit.** Ein Essay über analytische und intuitive Psychologie. München, Ernst Reinhardt. 1912. RM. 1.50.

HELWIG SCHULHOF: **Individualpsychologie und Frauenfrage.** München, Ernst Reinhart. **Henrik Ibsen. Der Mensch und sein Werk im Lichte der Individualpsychologie.** Reichenberg, Erich Spiethoff. 1923. 20 tschech. Kronen.

DR. HUGO SPERBER: **Todesgedanke und Lebensgestaltung.** Verlag Moritz Perles, Wien-Leipzig. 1930.

TECHNIK DER ERZIEHUNG, herausgegeben von **Sofie Lazarsfeld.** Leipzig, S. Hirzel. 1928. RM. 10.80, Ganzleinen RM. 12.—.

DR. ERWIN WEXBERG: **Ausdrucksformen des Seelenlebens.** Kampen (Sylt), Niels Kampmann Verlag. RM. 3.30, gebunden RM. 4.50. — **Das nervöse Kind. Ein Leitfaden für Eltern und Erzieher.** Wien und Leipzig, Moritz Perles. S 3.60 (RM. 2.30). — Your Nervous Child. Translated by Walter Béran Wolfe, M. D., F. R. S. M. — New York, A. & C. Boni. 1927. Doll. 1.75. — **Die individualpsychologische Behandlung.** In „Die psychischen Heilmethoden", herausgegeben von **Dr. Karl Birnbaum.** Leipzig, Georg Thieme. 1927. Seite 297—367. RM. 18.60, gebunden RM. 21.—.
Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung. 2., verbesserte Auflage. Leipzig, S. Hirzel. 1931. VIII und 342 Seiten. Oktav. RM. 9.50, Ganzleinen RM. 11.50. — **Individual psychological treatment.** Translated by Arnold Eiloart. London W. C. 1. 46 Bernard Street. Publ. The C. W. Daniel Company. 6/-net.
Einführung in die Psychologie des Geschlechtslebens. Leipzig, S. Hirzel. 1930. VI und 120 Seiten. Kartoniert RM. 4.—. — **Sorgenkinder.** Leipzig, S. Hirzel. 1931. VIII und 150 Seiten. Oktav. Kartoniert RM. 5.—, Ganzleinen RM. 6.50.
Arbeit und Gemeinschaft. Leipzig, S. Hirzel. 1932. VIII und 121 Seiten. RM. 4.—, Ganzleinen RM. 5.50.

Sämtliche hier angeführten Werke sind durch die „Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie", Wien, VI., Joanelligasse 6, oder durch die Buchhandlung Perles, Wien, I., Seilergasse 4, zu beziehen.